PHẦN III
GIÁO DỤC

GIÁO DỤC: XIN CHO TÔI NÓI THẲNG

Hoàng Tụy

1. Giáo dục sa sút không phải vì thiếu tiền mà vì quản lí kém

Sau một mùa thi trung học phổ thông (THPT) và đại học - cao đẳng (ĐH-CĐ) nặng nề, căng thẳng giả tạo và lãng phí vô lối, không có ở đâu ngoài Việt Nam trong thập niên đầu thế kỉ XXI, trường học chưa kịp nghỉ ngơi cho lại sức đã bước vào khai giảng năm học mới, khởi động một chu kì khổ dịch đầy lo âu cho cả thầy lẫn trò.

Giữa lúc đời sống trăm mối tơ vò mà trên báo chí và các phương tiện truyền thông đại chúng đầy rẫy những bản tin chữ to nào là học phí cao, tiền trường leo thang, tiểu học công lập có nơi thu học phí 70-80 nghìn đồng/tháng, trung học cơ sở (THCS), THPT vừa đầu năm học phụ huynh phải è cổ đóng góp cả chục khoản tiền "tự nguyện" bắt buộc. Trong khi đó chương trình học đã nhiều năm bị phê phán quá tải vẫn chưa hề giảm tải, sách giáo khoa sai sót đến mức đính chính không xuể vẫn cứ phải dùng, chương trình phân ban THPT bộc lộ bất cập ngay khi mới đưa ra thực hiện nhưng vẫn sẽ giữ nguyên cho đến 2015. Khẩu hiệu "trường học thân thiện, học sinh tích cực" nghe thì hay, nhưng băn khoăn lớn là làm thế nào trong hai năm tới chấm dứt được nạn "đọc, chép" trong khi mọi thứ khác, từ chương trình, sách giáo khoa, tổ chức học tập cho đến thi cử và nhiều chuyện cốt lõi khác về tư duy giáo dục vẫn căn bản gần y nguyên như nửa thế kỉ trước. Thật xót xa khi học sinh được khuyên "học làm người trước khi học chữ" mà có nơi nhân danh chuẩn hóa giáo viên, người ta buộc các thầy cô chưa đạt chuẩn phải đeo trước ngực tấm biển "giáo viên chưa đạt chuẩn" khi vào lớp. Quản lí thiếu nhân tính như thế tránh sao được những chuyện đau lòng như thầy bắt trò liếm ghế, trò tạt a-xit thầy, học sinh lớp 11-12 đâm chém nhau ngay trước cổng trường, v.v... Nói chống bệnh thành tích mà trước kia tỉ lệ tốt nghiệp phổ thông đạt trên 90%, nay sau hai năm thi cử nghiêm túc hơn, tỉ lệ đó cũng đã dần dần trở lại xấp xỉ... 90%, không biết phép lạ nào đã nâng cao chất lượng học tập nhanh chóng như vậy.

Giáo dục phổ thông đã thế, giáo dục đại học, cao đẳng còn nhiều chuyện lí kì hơn: khắp nước, kể cả đại học quốc gia, tràn lan và bát nháo "đào tạo liên kết", môn học một học kì chỉ cần 3-4 ngày là xong hết cả học và thi, nên ai cũng học được, trường trung cấp cũng đào tạo thạc sĩ là chuyện hi hữu trên thế giới. Hóa ra ta hiểu đại chúng hóa, thị trường hóa đại học là thế. Chẳng lạ gì chỉ trong vài năm đã xuất hiện hàng mấy trăm đại học mới. Lạ nhất là đề án tiến sĩ hóa, thạc sĩ hóa 100% cán bộ công chức của Thủ đô để "đột phá tư duy lãnh đạo" (may mà kế hoạch này đã tạm rút lại sau khi bị phản đối kịch liệt) Cái não trạng sính bằng cấp và thói hư học thâm căn cố đế bị lợi dụng triệt để, biến kinh doanh chữ nghĩa thành một nghề phát đạt chưa từng thấy: trường công chiêu sinh "ngoài ngân sách" một số lượng lớn sinh viên với học phí gấp mấy lần bình thường, rồi nay mai theo xu hướng đó sẽ tiến lên cổ phần hóa theo chiến lược đổi mới đại học của Bộ Giáo dục và Đào tạo; trường tư được tự do chạy theo lợi nhuận, bất kể chất lượng nào, chỉ cần trưng biển "đại học quốc tế..." là tha hồ đặt ra những khoản thu kì dị bóc lột người học. Gần bốn trăm đại học chỉ mới thỏa mãn được chưa đến 20% yêu cầu, trong lúc đó trường nghề tuy rất ít vẫn sống ngắc ngoải vì ai cũng chỉ muốn làm thầy, hoặc làm công bộc của dân, không ai thích làm thợ. Có nơi như ở Dung Quất, nhà máy cần rất nhiều thợ hàn, mở lớp đào tạo được một khóa 160 người đã đóng cửa, dù đời sống người dân địa phương vẫn rất lam lũ do không có nghề sau khi nhường đất xây dựng khu công nghiệp.

Các quan chức giáo dục bảo những hiện tượng không hay chỉ là riêng lẻ, và để cho công bằng phải nhắc đến biết bao gương tốt hằng ngày vẫn âm thầm diễn ra. Đúng thế thật, song tiếc thay điều đó chỉ càng nói lên khoảng cách lớn giữa tiềm năng với thực tế - một khoảng cách không thể chấp nhận được mà nguyên nhân, như Chính phủ đã chỉ rõ gần đây, là do quản lí bất cập. Sự sa sút của giáo dục có nguyên nhân khách quan: do đất nước nghèo, đầu tư không đủ, do trình độ non yếu của thầy cô giáo, do ý thức người dân lạc hậu, do phụ huynh cũng là "đồng tác giả" của nhiều sai lầm yếu kém của giáo dục, v.v... Đương nhiên tất cả những nguyên nhân này đều đúng. Song, muốn lay chuyển tình hình, phải thừa nhận nguyên nhân chủ yếu, nguyên nhân của mọi nguyên nhân, đó là lãnh đạo, quản lí bất cập, bất cập cả tầm lẫn tầm và từ trên xuống dưới.

2. Cần cải cách có hệ thống, chứ không phải đổi mới vụn vặt

Nói cho đúng, thực trạng giáo dục như thế nào đã rõ như ban ngày, chẳng qua chúng ta mê ngủ nên chưa thấy, hoặc có thấy nhưng vì những

ràng buộc, áp lực nào đó nên cứ phải bịt mắt, giả mê để tự dối mình, dối người khác và yên vị.

Giờ là lúc cần trung thực nhìn thẳng vào sự thật. Đó là lương tâm, là trách nhiệm chẳng những đối với xã hội hiện tại mà còn đối với lịch sử, đối với nhiều thế hệ mai sau.

Xin cảnh báo: tình hình giáo dục hiện nay cũng tương tự như tình hình kinh tế xã hội của đất nước giữa những năm 80 thế kỉ trước. Thử tưởng tượng lúc đó, nếu chúng ta cứ một mực nhắm mắt trước thực tế đời sống bi đát của người dân mà không đổi mới thì đất nước có tồn tại được đến ngày nay không? Rõ ràng chỉ nhờ nhìn thẳng vào khủng hoảng kinh tế xã hội, chúng ta mới thấy được giải pháp, mới có đầy đủ quyết tâm thoát ra bế tắc, cứu đất nước khỏi sự sụp đổ.

Thật đáng tiếc! Ngành giáo dục chưa học được bao nhiêu bài học đắt giá đó. Hai mươi năm qua, hết đời bộ trưởng này đến đời bộ trưởng khác vẫn tiếp tục ca cái điệp khúc "thành tựu giáo dục là vĩ đại, bên cạnh đó còn nhiều bất cập". Căn nhà giáo dục đã cũ nát thảm hại nhưng cứ loay hoay nay cơi nới chỗ này, mai sửa chữa chỗ kia, rốt cuộc thành ra căn nhà dị dạng chẳng ai muốn ở. Gia đình nào có khả năng đều tìm cách gửi con em ra nước ngoài để chạy trốn giáo dục trong nước. Chẳng thế mà có người nói vui nhưng thật cay đắng: nên có luật cấm quan chức cấp cao gửi con em du học nước ngoài thì may ra giáo dục mới có cơ hội được chấn hưng.

Điều rất lạ là các nghị quyết của Đại hội Đảng và các Hội nghị Trung ương 3, 7, 9 đều đòi hỏi phải tiến hành cải cách giáo dục như một yêu cầu bức thiết của xã hội, nhưng những vị nhận trách nhiệm trực tiếp thì lại chẳng hề quan tâm thực hiện các nghị quyết ấy, thậm chí còn nói ngược lại. Chiến lược giáo dục dự thảo đến lần thứ 15 vẫn chỉ thấy lặp lại những quan niệm, tư duy cũ rích, tuy ngôn từ và số liệu có thay đổi cho hợp thời trang (như từ "đổi mới" xuất hiện với tần số kỉ lục). Bên cạnh đó, có những mục tiêu nghe thật hoành tráng, nào là từ nay đến 2020 (tức trong 11 năm tới) đào tạo 20.000 tiến sĩ, xây dựng 4 trường đại học đẳng cấp quốc tế, 1 trường vào tốp 200 thế giới, v.v... Song người dân vẫn phân vân: 3 năm qua ta đã làm được gì mà có thể đặt kì vọng cao như thế cho 11 năm tới? hay là ta đang mơ mộng thiếu thực tế, thiếu trách nhiệm, và căn bệnh thành tích từ ngoài da đã đi vào xương tủy?

Đại tướng Võ Nguyên Giáp đã từng nhiều lần đòi hỏi phải thực hiện những biến đổi có tính cách mạng để chấn hưng giáo dục. Trong một bài viết đăng trên báo *Tiền Phong*, số 25 ngày 18-6-2006, cố GS. Lê Văn Giạng, một cựu lãnh đạo có uy tín của ngành đại học, cũng đã phát biểu: "Đã đến lúc phải chuẩn bị tiến

hành một cuộc cải cách giáo dục thực sự nghiêm túc và thực sự khoa học *để ra khỏi tình hình khủng hoảng triền miên của giáo dục 20 năm vừa rồi*, để bước vào thời kì chấn hưng giáo dục như Nghị quyết của Đại hội Đảng X vừa yêu cầu". Đó là chưa kể nhiều kiến nghị tương tự của nhiều bậc thức giả trong nước và Việt kiều, đặc biệt bản điều trần của 24 trí thức năm 2004 và bản kiến nghị đầu năm 2009 của Viện Nghiên cứu Phát triển IDS (nay đã giải thể). Thiết nghĩ chỉ những ai quá vô tâm với đất nước mới có thể yên lòng trước tình hình giáo dục hiện nay.

Có ý kiến biện bạch rằng hàng loạt cải tiến, đổi mới lớn nhỏ mà ngành giáo dục đang thực hiện cũng là cải cách. Phải công nhận hai chữ "đổi mới" nhan nhản trong hầu hết các đề án công tác của ngành giáo dục, nào là đổi mới nội dung, phương pháp và quy trình đào tạo, đổi mới cơ chế quản lí, đổi mới cơ chế tài chính, đổi mới phương thức triển khai hoạt động khoa học công nghệ, v.v.. Chỉ có điều đổi mới thế nào thì chẳng ai giải thích nổi, chẳng ai biết rõ, cho nên cứ đổi mới tùy hứng, tùy tiện, tùy nghi, theo kiểu đầu ngô mình sở. Và chẳng cần thấy rằng cái cày chìa vôi dù có cải tiến giỏi đến đâu vẫn không thể biến thành cái máy cày hiện đại được; căn nhà tập thể thời bao cấp dù sửa chữa tân tạo hết nước vẫn không thể thành một chung cư tiện nghi hiện đại. Những "đổi mới" như thế kia giỏi lắm cũng chỉ cho ta một nền giáo dục tốt theo chuẩn mực... nửa thế kỉ XX, chứ không thể biến nó thành một nền giáo dục hiện đại ở thế kỉ XXI. Cứ xem bản chiến lược giáo dục 2009-2020 thì rõ: ví thử chiến lược này được thực hiện đầy đủ (điều khó khả thi), thì đến 2020, Việt Nam cũng chỉ có một nền giáo dục kiểu 1950, lạc hậu, còn xa mới hòa nhập được vào nền văn minh thời đại.

3. Giáo dục không phải là phòng thí nghiệm

Từ lâu, ngành giáo dục đã có thói quen xem học sinh như những con chuột bạch để làm thí nghiệm thoải mái, mà điển hình là mười mấy năm liền thí nghiệm các chương trình phân ban trung học phổ thông. Thí nghiệm đi thí nghiệm lại không biết bao nhiêu lần, tốn kém bạc tỉ và không tính được hết thiệt hại cho các thế hệ học sinh nạn nhân thí nghiệm. Rất khó hiểu tại sao lợi ích của học sinh bị xem thường đến vậy. Thử nghĩ có hãng hàng không nào dám mạo hiểm đưa máy bay mới ra chỉ để thí điểm xem chỏ khách có an toàn không? Vậy tại sao Bộ Giáo dục và Đào tạo có quyền thực hiện thí điểm các chương trình phân ban cho hàng nghìn, thậm chí hàng vạn học sinh trong cả hơn chục năm trời? Mỗi lần thí điểm đều kết luận chưa thành công, kết quả chưa tốt, thế mà người ta vẫn vô tư tiếp tục thí điểm.

Tại sao sau ba mươi năm mà các quy chế đào tạo tiến sĩ, thạc sĩ, hay công nhận, bổ nhiệm giáo sư, phó giáo sư của ta vẫn còn nhiều điểm ấu trĩ so với

ngay cả một số nước trong khu vực? Tại sao nhiều quy định sai lầm đến buồn cười trong các quy chế ấy vẫn tồn tại dai dẳng thời gian dài trước đây và có nhiều cái tồn tại mãi đến tận hôm nay? Có người bảo rằng ta không thể máy móc sao chép cách làm của nước ngoài cho nên phải sáng tác cách làm riêng phù hợp với điều kiện của ta. Nghe rất có lí, nhưng phải xét hậu quả thực tế là với cách quản lí ấy, ta đã đào tạo ra hàng ngàn tiến sĩ giấy và xây dựng được một đội ngũ giáo sư, phó giáo sư với trình độ, chất lượng ra sao ai cũng biết. Ngay gần đây, tôi được biết chúng ta có cả những cơ sở đào tạo tiến sĩ về quản lí giáo dục. Cái tin ấy thật sự làm tôi ngỡ ngàng: rồi đây, số tiến sĩ ấy đương nhiên sẽ đóng góp vào con số 20.000 tiến sĩ ta dự định đào tạo trong 11 năm tới.

Quan điểm coi thường lợi ích của xã hội thể hiện trong nhiều chủ trương giáo dục mà nếu mô tả là "ngoan cố" có lẽ cũng không sai lắm. Về hàng loạt vấn đề quan trọng như quy chế công nhận, bổ nhiệm giáo sư, phó giáo sư, quy chế tổ chức Hội đồng Giáo dục Quốc gia, chuyện biên soạn, xuất bản và phát hành sách giáo khoa, chuyện thi cử, đào tạo tiến sĩ, thạc sĩ, v.v... đã có biết bao đề xuất hợp lí bị bỏ ngoài tai, phải chờ đợi đến cả chục năm trời hay hơn mới được nghiên cứu để tiếp thu. Dù là bậc trí lự cao siêu, thì những người lãnh đạo ngành Giáo dục và Đào tạo cũng không thể luôn luôn sáng suốt. Huống chi, nhìn vào bảng chi tiêu của ngành giáo dục thấy quá nhiều khoản chi lớn để "nâng cấp năng lực quản lí", cử cán bộ đi tham quan, học tập kinh nghiệm ở các nước, chứng tỏ điều ngược lại có lẽ đúng hơn.

Như đã nói trên, nguyên nhân sa sút của giáo dục là quản lí yếu kém, song cần nói cụ thể hơn là quản lí yếu kém như thế nào.

Trong chiến tranh chống Pháp rồi chống Mĩ, giữa muôn vàn khó khăn, giáo dục nói chung và đại học nói riêng vẫn phát triển tốt là nhờ có được những vị tư lệnh hiểu biết sâu sắc giáo dục, có tầm nhìn xa, có uy tín cao trong ngành về cả đức độ và tài năng. Sau này, chúng ta thường xuyên gặp khó khăn cũng chính là vì tâm và tầm của cơ quan quản lí giáo dục. Nếu xem giáo dục là quốc sách hàng đầu thì phải hết sức coi trọng nhiệm vụ lãnh đạo giáo dục. Người được giao phó nhiệm vụ này chẳng những phải hiểu biết sâu sắc giáo dục hiện đại mà còn phải có điều kiện tập trung toàn tâm toàn ý cho nhiệm vụ ấy. Không thể giao nhiệm vụ quan trọng trong quản lí giáo dục cho những người chưa biết việc, chưa thạo việc.

Trong giáo dục, khoa học có những vấn đề mà tranh luận cả ngày cũng không kết luận nổi, nếu vốn hiểu biết và vốn văn hóa phổ quát quá khác nhau. Cho nên cần, rất cần chờ đợi và lắng nghe nhau, song trước hết phải được thẳng thắn trao đổi ý kiến.

BỘ MẶT MỚI CHO ĐẠI HỌC VIỆT NAM?

Phạm Duy Hiển

Dẫn nhập

Hệ thống đại học ở một nước như Việt Nam phải phát triển theo một quỹ đạo tối ưu giữa *số lượng* và *chất lượng*. Cần mở rộng quy mô để thỏa mãn nhu cầu được học ngày càng cao của người dân (phương nằm ngang), đồng thời phải nâng cao chất lượng đào tạo và nghiên cứu khoa học (NCKH) ở một số trường trọng điểm, được xem như những chiếc máy cái cho nền khoa học và đại học nước nhà (phương thẳng đứng). Đây là những đại học nghiên cứu theo các tiêu chí và chuẩn mực quốc tế. Tại đây, người thầy phải nghiên cứu khoa học ở trình độ quốc tế, qua đó nâng cao chất lượng đào tạo, nhà trường phải xây dựng được các trung tâm đào tạo và NCKH ngang tầm quốc tế - centers of excellence - được lãnh đạo bởi những nhà khoa học có vị trí trên mặt tiền khoa học-công nghệ của thế giới.

Theo đà tăng trưởng kinh tế của đất nước, tốc độ phát triển theo phương thẳng đứng (các trường đại học nghiên cứu) phải nhanh hơn tốc độ theo phương nằm ngang (mở rộng quy mô đào tạo). Nếu không, các trường đại học sẽ thiếu nhân lực, chất lượng ngày càng sa sút, và xu hướng thương mại hóa sẽ lên ngôi, phá nát cả hệ thống. Nguy cơ này đang dần lộ diện ở nước ta. Bởi chúng ta chưa quyết tâm xây dựng một bộ mặt mới cho đại học Việt Nam theo những tiêu chí được thế giới nhìn nhận.

Bức tranh NCKH của các nước Đông Á và Đông Nam Á

Số lượng công bố quốc tế và số trích dẫn (citation) được xem như thước đo năng lực khoa học của quốc gia. Tiêu chí này cũng được dùng để đánh giá và xếp hạng các trường đại học ở nhiều nước và trên thế giới. Song những tiêu chí này lại chưa được nhìn nhận đúng mức ở nước ta. Chỉ mới gần đây, chúng ta mới chấp nhận chúng trong nghiên cứu cơ bản. Các nghiên cứu ứng dụng, công nghệ, xã hội, nhân văn, vốn áp đảo trên các tạp chí khoa học quốc tế và trực tiếp tác động đến đời sống, kinh tế của đất nước vẫn còn bỏ ngỏ về mặt kiểm định chất lượng.

Thành tựu NCKH của 11 nước Đông Á cho thấy không có bất cứ lí do nào để khước từ công bố quốc tế nếu chúng ta muốn đất nước sánh vai với các nước tiên tiến trong khu vực: Tính trên một triệu dân, Singapore đứng đầu khu vực về công bố quốc tế, gấp 170 lần Việt Nam. Theo sát sau Singapore là Đài Loan, Hàn Quốc, Hồng Kông và Nhật Bản, năm nước này tạo thành nhóm tiên tiến nhất trong khu vực. Dưới cùng trở lên là Indonesia, Philippines và Việt Nam. Thái Lan, Trung Quốc và Malaysia thuộc nhóm giữa, nhưng vẫn vượt khá xa ba nước vừa nêu trong nhóm cuối. Năm 2008, Thái Lan (với 65 triệu dân) công bố 3904 công trình, trong khi đó Việt Nam đông dân hơn (87 triệu) nhưng chỉ mới có 806 công trình.

Thành tích công bố quốc tế của Việt nam khá hơn Indonesia và Philippines, mặc dù thu nhập bình quân của hai nước này cao hơn ta gấp hai lần. Hơn nữa, trong nhiều năm liền, Việt Nam vẫn duy trì tốc độ tăng trưởng cao về công bố quốc tế, 16%/năm, ngang với tốc độ của Thái Lan và Malaysia.

Vậy điều gì làm chúng ta lo ngại?

Thứ nhất, các trường đại học chỉ chiếm 55% số công bố quốc tế của Việt Nam, trong khi ở Thái Lan, nghiên cứu khoa học tập trung chủ yếu ở các trường đại học (95%). Gắn NCKH với đào tạo đại học là ưu thế của các nước đi sau mà ta không tận dụng. Xem nhẹ sự gắn kết này dẫn đến chất lượng đại học sa sút và những tri thức khoa học mới nhất không được lan tỏa đến cộng đồng để góp phần nâng cao dân trí.

Thứ hai, công bố quốc tế của ta còn dựa quá nhiều vào nước ngoài, những công trình do nội lực tạo ra, và đồng thời gắn kết hơn với đời sống của đất nước, chỉ chiếm một phần ba, còn lại chủ yếu làm ở các nước tiên tiến thông qua con đường đào tạo hoặc hợp tác, có nội dung liên quan trực tiếp với đất nước họ. Trong khi đó, tỉ lệ công trình nội lực ở nhiều nước khác đều cao hơn nhiều, Philippines: 55%, Thái Lan: 65%, Malaysia: 75%, Trung Quốc: 80%, chứng tỏ nhiều nước trong vùng đã xây dựng được tiềm lực khoa học đủ mạnh để giải quyết những đề tài khoa học do kinh tế và đời sống của họ đặt ra.

Thứ ba, những công trình do nội lực được trích dẫn ít hơn hẳn so với những công bố có nước ngoài hợp tác (thậm chí có công trình hầu như không được ai trích dẫn), phản ánh sự khác biệt quá xa giữa trình độ khoa học trong và ngoài nước.

Thứ tư, dẫn đầu danh sách các công trình do nội lực của Việt Nam là toán và vật lí lí thuyết, hai ngành được đầu tư rất ít và hầu như không cần những cơ sở hạ tầng nghiên cứu tốn kém. Ở các nước, khác tình hình hoàn toàn ngược lại. Ở

Đại học Chulalongkorn chẳng hạn, công bố quốc tế do nội lực tập trung vào các lĩnh vực ứng dụng gắn liền trực tiếp đến đời sống như hóa học, y dược, công nghệ, v.v. Trên thực tế chúng ta đầu tư không ít cho khoa học ứng dụng, công nghệ, xã hội nhân văn v.v., song đầu ra trên các diễn đàn quốc tế chỉ lác đác.

Bốn đặc điểm trên đây là *bất bình thường*, không giống những gì diễn ra ở các nước khác, chúng khoét sâu thêm những yếu kém bên trong những thành tích công bố quốc tế "đúng quy luật" của Việt Nam. Đây là những vấn đề cần được nhìn nhận và giải quyết để đại học và khoa học Việt Nam có tư thế ngày càng vững vàng hơn trong quá trình hội nhập với thế giới.

Bản thân ta phải đủ mạnh mới hội nhập được với thế giới

Có lẽ nên bắt đầu từ câu hỏi tại sao không ít ấn phẩm khoa học nội địa có chất lượng tốt lại không thể xuất hiện trên các tạp chí quốc tế? Mà chỉ nơi đây mới có thước đo tương đối đúng đắn chất lượng NCKH và giảng dạy đại học.

Trước hết, phải nói ngay rằng từ một công bố nội địa đến công bố quốc tế trên tạp chí có uy tín là cả một *khoảng cách rất xa*, không dễ vượt qua đối với nhiều người làm khoa học ở nước ta. Trên đoạn đường này lại có rất nhiều rào cản làm nản lòng họ, dù họ biết rất rõ cái đích "quốc tế" cần vươn tới ấy giá trị đến nhường nào. Kinh nghiệm cho thấy từ khi hoàn thành một đề tài NCKH được nghiệm thu tốt ở Việt Nam cho đến khi nội dung khoa học ấy được xuất hiện trên tạp chí quốc tế là khoảng thời gian rất dài, đầy gian nan thách thức.

Nhưng đây cũng chính là khoảng thời gian thể hiện tính chuyên nghiệp cũng như đẳng cấp của nhà khoa học. Đây là lúc nhà khoa học phải mang những nội dung nghiên cứu của mình đặt lên mặt tiền tri thức nhân loại. Đối thoại với các phản biện của các đồng nghiệp quốc tế sừng sỏ nhất còn chính là dịp để khẳng định kĩ năng trình bày, lập luận logic vươn tới mức chính xác cao nhất, những kĩ năng thiết yếu nhất của các thầy giáo đại học làm nhiệm vụ truyền đạt kiến thức khoa học cho sinh viên. Lại một lần nữa ta thấy tại sao các trường đại học trên thế giới lại yêu cầu các thầy giáo phải có công bố quốc tế.

Những khó khăn trên đây giải thích vì sao chưa có một tạp chí nội địa nào của nước ta, dù xuất bản bằng tiếng Anh đã lâu, được lọt vào danh sách ngót một vạn tạp chí quốc tế hiện nay; vì sao gần hai phần ba công bố quốc tế của Việt Nam được thực hiện tại các nước tiên tiến (qua các chuyến đi công tác, thực tập ở nước ngoài), hoặc được thực hiện tại Việt Nam nhưng lại do nhà khoa học nước ngoài chủ trì.

Tuy nhiên, cũng không ít nhà khoa học Việt Nam có công bố quốc tế đều đặn, một số ngành như toán và vật lí công bố nhiều hơn hẳn các ngành khác,

đặc biệt là các ngành công nghệ và khoa học xã hội, nhân văn, và cũng nhiều hơn hẳn một số nước Đông Nam Á. Lí giải chuyện này chắc sẽ giúp chúng ta nhận ra những ưu việt của chính mình và tìm lối đi nhanh đến các sân chơi quốc tế về khoa học và đại học.

Từ thực trạng trên dễ thấy ngay rằng cần có tư duy mới về cách tổ chức hoạt động NCKH và giảng dạy đại học ở nước ta. Phải phấn đấu xây dựng những nhóm nghiên cứu mạnh (center of excellence) ở các trường đại học, như những đơn vị cấu trúc hoàn toàn mới của nền khoa học và đại học Việt Nam.

Hội nhập khoa học và đại học Việt Nam với thế giới chính là xác lập chỗ đứng của các nhóm nghiên cứu này trong cộng đồng khoa học quốc tế.

Đòi hỏi một nghiên cứu sinh có ít nhất một công bố quốc tế trước khi trình luận án sẽ là bất khả thi nếu người thầy không có công bố quốc tế đều đặn, không có chỗ đứng nào đó trong cộng đồng quốc tế. Do đó, trong việc xét duyệt và phong hàm giáo sư, công bố quốc tế phải là tiêu chí quan trọng nhất, thậm chí ở nhiều nước còn là tiêu chí độc tôn. Có thể việc này chưa làm được đối với các thế hệ trước, nhưng không có lí do gì minh chứng cho việc tiếp tục duy trì tư duy này cho các thế hệ từ nay về sau. Không thể vì hư danh của một số người trong thế hệ này mà làm hỏng các thế hệ tương lai.

Cho nên, chính thức chấp nhận công bố quốc tế như một tiêu chí cho giáo sư và phó giáo sư sẽ là bước đột phá đầu tiên cần làm ngay. Từ đó, sẽ còn nhiều bước đột phá tiếp theo để tác động đến toàn bộ cách quản lí và tạo ra môi trường lành mạnh cho NCKH và giảng dạy đại học.

Tuy nhiên, những bước đột phá ấy vẫn chưa đủ. Về phía người NCKH cũng phải cố gắng vượt qua chính mình mới có đủ hành trang bước lên các sân chơi quốc tế.

Vượt qua chính mình

Muốn có công bố quốc tế, trước hết phải thường xuyên đọc các tạp chí quốc tế cùng chuyên ngành. Có đọc mới thấy mình nghiên cứu đúng hướng, đi tìm đúng cái mới, và tự lượng định liệu mình đủ sức chen chân vào các sân chơi quốc tế hay chưa, còn phải tiếp tục hoàn thiện mình thêm ở những khâu nào nữa. Thiếu tạp chí quốc tế để các nhà khoa học tra cứu là khó khăn cần phải được giải quyết ngay ở cấp quốc gia hiện nay.

Phải đọc những gì *các đồng nghiệp quốc tế đã viết ra trong ít nhất năm năm gần đây là điều kiện tiên quyết* trước khi tiến hành một đề tài nghiên cứu. Gần đây, Trung tâm Thông tin khoa học thuộc Bộ KHCN đã mua được quyền truy cập vào cơ sở dữ liệu của Thomson Reuters, ISI Web of Knowledge

http://db.vista.gov.vn/login.aspx, qua đó có đầy đủ thông tin cập nhật cho một vạn đầu tạp chí khoa học được xem là có uy tín nhất hiện nay trên thế giới. Vào trang web này, ta có thể tìm thấy rất nhiều thông tin liên quan đến hoạt động NCKH của từng nước, từng cơ sở nghiên cứu, trường đại học, số lượng và chất lượng (số lần được trích dẫn) và bản tóm tắt từng công trình của từng nhà nghiên cứu. Trang mạng Scholar Google, với khẩu hiệu *"hãy đứng trên vai những người khổng lồ"* cũng rất phổ dụng và hữu ích.

Chẳng những đọc công trình các đồng nghiệp cùng chuyên ngành mà còn phải tìm cách đối thoại với họ qua email, thông qua các kênh hợp tác quốc tế để mời chuyên gia nước ngoài đến làm việc, và nhất là trực tiếp gặp gỡ họ qua các hội nghị quốc tế. Đây là những diễn đàn quan trọng, dễ tiếp cận, cho nên cần khuyến khích và cấp kinh phí đủ để các nhà nghiên cứu nước ta có điều kiện hội nhập với đồng nghiệp khắp năm châu.

Viết bài đăng trên các tạp chí quốc tế có nghĩa là *đối thoại* với đồng nghiệp quốc tế. Ta luôn tưởng tượng có người đang nghiêm khắc "vặn vẹo" mình sau từng câu chữ được viết ra. Hiện nay phần lớn các tạp chí quốc tế đều bằng tiếng Anh. Nên thạo tiếng Anh là *điều kiện bắt buộc* để tòa soạn nhận đăng công trình. Ở đây không hề có sự nhân nhượng nào về ngôn ngữ, một công trình có giá trị về nội dung học thuật vẫn bị từ chối nếu viết tiếng Anh không ra hồn. Lại không nên nghĩ rằng có thể viết bài báo bằng tiếng Việt rồi nhờ ai đó dịch ra tiếng Anh, bởi ngôn ngữ chuyên môn rất khác ngôn ngữ thông dụng, nhiều khi mỗi tạp chí lại có những yêu cầu và phong cách riêng. Trên thực tế, người nghiên cứu phải suy nghĩ bằng tiếng Anh, chứ không phải theo tiếng mẹ đẻ, rồi sau đó mới dịch ra tiếng Anh. Ngoại ngữ là rào cản rất lớn đối với những người nghiên cứu khoa học xã hội, nhân văn.

Vượt qua rào cản ngôn ngữ là cả một quá trình luyện tập. Kinh nghiệm cho thấy cần phải học tiếng Anh từ đầu, bài bản, nếu không rất khó thành công. Đây là khó khăn của rất nhiều nhà khoa học lớn tuổi muốn khẳng định chỗ đứng của mình trong cộng đồng quốc tế. Cho nên cần khuyến khích một số trường đại học chất lượng cao giảng dạy bằng tiếng Anh.

Người viết bài này tin rằng một thế hệ mới các thầy giáo đại học Việt Nam sẽ xuất hiện, họ có thể nói chuyện với đầy đủ tư thế cùng các đồng nghiệp nước ngoài. Họ sẽ là bộ mặt mới của đại học Việt Nam. Còn thế hệ cũ đang đóng vai các lão làng: *hãy vượt qua chính mình để thúc đẩy nhanh chóng một thế hệ mới!*

ĐÔI ĐIỀU KHÔNG CHỈ VỀ CHUYỆN XÂY TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐẲNG CẤP QUỐC TẾ Ở VIỆT NAM

Nguyễn Thúc Hải

Mặc dù trên thực tế là "người trong cuộc" hẳn hoi đối với các vấn đề liên quan đến giáo dục đại học (GDĐH) ở Việt Nam, nhưng tôi vẫn coi những gì tôi viết dưới đây chỉ là suy nghĩ tản mạn của một "người ngoài cuộc" vì cũng như nhiều việc khác trong giáo dục và đào tạo, đây là "việc riêng" của các nhà quản lí, họ đã từng quyết định nhiều chuyện còn to tát hơn nhiều mà đâu có cần hỏi ý kiến của đông đảo các giáo sư *"đang dạy học"* - là những người sẽ thực thi các quyết định của họ đâu? (Tôi muốn phân biệt hai loại giáo sư đang tồn tại ở Việt Nam: các giáo sư *"đang dạy học"* và các giáo sư *"đã từng dạy học"*, thậm chí *"chưa bao giờ dạy học"*). Thực ra, việc tự nhận là "người ngoài cuộc" không phải là sáng tạo độc đáo gì mà là tôi đang chơi trò "khôn lỏi", bắt chước một số người khi góp ý cho nền giáo dục nước nhà: mặc dù ai cũng biết họ là "người trong cuộc" 100%, thậm chí từng góp phần đáng kể vào sự xuống cấp của giáo dục Việt Nam, nhưng lại phê phán ngành giáo dục hết sức vô tư và khách quan cứ như họ là "người ngoài cuộc" vậy!

Chuyện xây trường đại học đẳng cấp quốc tế: nói thì dễ, nhưng...

Trước hết hãy nói về chuyện xây dựng trường đại học đẳng cấp quốc tế ở Việt Nam. Một số người còn gọi đó là "trường đại học hàng đầu", nhưng bản thân tôi rất "dị ứng" với cái chữ "hàng đầu" này. Không phải "dị ứng" vì thấy sự lạm phát của nó trong quảng cáo của các doanh nghiệp (anh nào cũng tự nhận mình là *leader*), mà vì tác động tiêu cực của nó đối với tiến trình đổi mới, phát triển của chính các trường đại học. Quả thật là có những trường đại học ở Hà Nội như Đại học Tổng hợp (nay là Đại học Quốc gia), Đại học Bách khoa, Đại học Sư phạm... đã từng có thời vàng son, xếp đầu bảng trong các trường cùng loại trong nước và trong nhiều năm đã tự ru ngủ mình bằng cái danh xưng "đại học hàng đầu" rất êm tai đó để rồi đến khi bừng tỉnh lại thì đã thấy nhiều trường "đàn em" đang vượt lên một cách ngoạn mục, còn khoảng cách

tới các chuẩn mực GDĐH quốc tế thì ngày càng xa hơn. Đó là chưa kể đến căn bệnh "thành tích" không chỉ bùng phát trong giáo dục phổ thông mà cả trong GDĐH, "triệu chứng" thấy rõ là những chuyện "chạy huân chương", "chạy danh hiệu" mà báo chí đã nhiều lần đề cập đến. Trường đại học nào cũng cố để có đủ "bộ sưu tập" các loại huân chương cao quý nhất của Nhà nước và đặc biệt là danh hiệu Anh hùng. Đến mức đã có người phải thốt lên: ở nước ta bây giờ "ra ngõ là gặp... đại học anh hùng"! Thiết nghĩ, giá mà ở nước ta cứ "ra ngõ là gặp... đại học đẳng cấp quốc tế" thì hay quá! Lẽ ra, chỉ nên phong danh hiệu Anh hùng thời kì đổi mới cao quý cho trường đại học nào đạt được những chuẩn mực của một trường đại học quốc tế, như vậy phong trào thi đua trong GDĐH chắc sẽ mang lại hiệu quả ích nước, lợi dân cao hơn nhiều.

Phải thừa nhận rằng trong bản đề cương của mình, ông Thomas Vallely đã xuất phát từ những đánh giá đầy hiểu biết và khách quan về thực trạng của GDĐH Việt Nam kết hợp với những kinh nghiệm mang tính toàn cầu về xây dựng các trường đại học chất lượng cao, bởi vậy các ý kiến đề xuất của ông là hết sức nghiêm túc, khoa học và hợp lí. Rõ ràng là để đổi mới, phát triển và hội nhập GDĐH, chúng ta cần đồng thời triển khai cả ba phương án: *phục hồi và phát triển các trường đại học hiện có, hình thành các chi nhánh hay các đơn vị vệ tinh của các trường đại học nước ngoài,* và *xây dựng các trường đại học mới hoàn toàn,* trong đó phương án thứ ba - xây dựng mới một trường đại học chất lượng cao, đóng vai trò như một hình mẫu và vườn ươm vốn con người (human capital) - là đặc biệt quan trọng. Và ông Thomas Vallely đã rất chí lí khi nhận xét: "Kinh nghiệm cho thấy rằng việc cải cách các trường đại học hiện có là một quá trình lâu dài khi sự cố thủ của các nhóm lợi ích sẽ dần dần bị trung hòa. Các trường và cơ sở đào tạo của nước ngoài có thể rất hữu ích nhưng chắc chắn sẽ không thể thực hiện vai trò của một trường đại học nghiên cứu".

Có lẽ ai cũng nhất trí là Việt Nam phải có đại học đẳng cấp quốc tế với mong muốn nó sẽ là khâu đột phá cho tiến trình đổi mới GDĐH, đưa GDĐH Việt Nam vươn lên hội nhập trình độ chung của khu vực và quốc tế. Chỉ còn lại vấn đề làm thế nào để có được phương án khả thi và hiệu quả để sớm biến chủ trương đó thành hiện thực trong thời gian tới. Nhiều ý kiến đề xuất giải pháp *xây dựng mới hoàn toàn* một trường đại học như vậy. Tuy nhiên vẫn còn không ít ý kiến băn khoăn về tính khả thi của phương án này và khuyến cáo nên nâng cấp một số đại học hiện có. Tôi hoàn toàn đồng ý với quan điểm phải *xây mới hoàn toàn trường đại học đẳng cấp quốc tế với sự cam kết đầy đủ của Chính phủ về tài chính và cơ chế quản lí.* Đừng ảo tưởng về phương án nâng cấp nhanh các trường đại học hiện có, cho dù nó đang là "hàng đầu", thành

trường đại học đẳng cấp quốc tế trong vòng 5-10 năm tới. Việc "thay máu" cho những cơ sở đào tạo đại học công lập đã từng có truyền thống hết sức vẻ vang nhưng đồng thời cũng chất chứa rất nhiều tồn tại, trì trệ - hậu quả của một thời bao cấp và sự nhiễu loạn của giai đoạn chuyển đổi sang cơ chế thị trường - đòi hỏi phải có thời gian, nếu không muốn xảy ra tình trạng "sốc" mà hậu quả khôn lường. Ngay như Đại học Thanh Hoa danh tiếng của Trung Quốc với truyền thống, tiềm năng và nỗ lực cao về cơ chế, chính sách và đầu tư tài chính cũng chưa thấy họ tuyên bố là sẽ trở thành một trường đại học đẳng cấp quốc tế trong vòng 5-10 năm tới. Một số đại học ở nước ta đã tiến hành "thay máu từng phần" bằng cách thành lập các *trường* hoặc *khoa quốc tế* (*Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh* và *Đại học Quốc gia Hà Nội*) hoặc triển khai các chương trình đào tạo hợp tác quốc tế, nhưng những bất cập từ cơ sở hạ tầng, chất lượng sinh viên đầu vào và đội ngũ giáo viên - những yếu tố cơ bản để đảm bảo chất lượng đào tạo - đã được các phương tiện thông tin đại chúng phản ánh rất nhiều trong thời gian qua, trong đó có cả hiện tượng không ít các cơ sở đào tạo quốc tế "treo đầu dê, bán thịt chó" lấy mục tiêu lợi nhuận làm đầu.

Tôi cũng hoàn toàn thông cảm với ý kiến của nhiều người khi cho rằng trong lộ trình xây dựng trường đại học quốc tế mà ông Thomas Vallely đề nghị, việc chọn người chủ trì về phía Việt Nam (để làm đồng Chủ tịch tổ chức hỗn hợp Việt-Mĩ sẽ được thành lập để xúc tiến đề án này) quả là không dễ chút nào. Ông Vallely yêu cầu đó *phải là một nhân vật xuất chúng của Việt Nam và phải là người am hiểu về giáo dục* (theo bản dịch của *VietnamNet*). Theo sự hiểu biết có thể còn rất hạn hẹp của tôi thì những người Việt hiện đang sống trên đất Việt Nam hiện nay (kể cả những người đã cao tuổi, đã về hưu) không có ai *thực sự* đủ tiêu chuẩn của ông Vallely, còn trong các cộng đồng người Việt ở nước ngoài không biết có tồn tại một nhân vật như vậy hay không? Tôi nhấn mạnh chữ "thực sự" ở đây bởi nếu chỉ xét về danh xưng thì không thiếu người Việt Nam "xuất chúng", nào là *viện sĩ*, nào là *danh nhân*, thậm chí có cả *thiên tài, bộ óc lỗi lạc của thế kỉ(!)*, do *các tổ chức kinh doanh tên tuổi* ở nước ngoài hào phóng phong tặng sau khi đã nộp đủ lệ phí, mà một số tờ báo chính thống của ta - không biết là do ngây thơ thật hay cố tình ngây thơ - đã tiếp tay "lăng xê" một cách nhiệt tình. Ông Trần Đức Nguyên - thành viên Ban Nghiên cứu của Thủ tướng, đã cụ thể hóa yêu cầu của ông Vallely bằng các tiêu chuẩn: *là nhà khoa học có uy tín, có năng lực quản lí, có tiếng nói để tập hợp được mọi người, phải giỏi tiếng Anh và tuổi chưa cao* và khái quát thêm: *phải chọn được người đứng đầu thật sự uy tín, tư duy thoáng nhưng lại được đủ sự tin cậy để*

có thể quyết định những chuyện hệ trọng (nguồn tài liệu *VietnamNet* đã dẫn). Ôi quả là khó lắm thay! Mà nếu tìm được người có phẩm chất toàn vẹn như thế thì có lẽ nên đặt vào vị trí lãnh đạo quốc gia e rằng mới tương xứng, chứ chỉ để ở vị trí lãnh đạo một dự án đại học thì *hơi bị phí*(?). Theo tôi thì để việc lựa chọn người chủ trì về phía Việt Nam khả thi, hãy đặt ưu tiên cho ba tiêu chuẩn: *am hiểu giáo dục đại học (tiên tiến), có năng lực quản lí (trước hết là quản lí giáo dục đại học)* và *giỏi tiếng Anh*. Một người đạt được ba tiêu chuẩn trên sẽ hoàn toàn có thể tạo ra cho mình *uy tín* và *độ tin cậy* thông qua các hoạt động thực tiễn của mình, dưới sự giám sát của Ủy ban Quốc gia Giáo dục do Thủ tướng đứng đầu. Không nên đòi hỏi nhân vật này phải là *có uy tín về khoa học* chung chung, bởi hai lẽ. Thứ nhất, một nhà khoa học đoạt giải Nobel có thể lãnh đạo tốt một nhóm nghiên cứu, một *labo*, nhưng chưa chắc đã quản lí nổi một trường đại học. Đây chính là một tồn tại lớn trong việc sử dụng, bổ nhiệm cán bộ của chúng ta. Quản lí là một nghề cần được đào tạo bài bản và cụ thể cho từng lĩnh vực (ví dụ *quản lí giáo dục đại học*) chứ không thể cứ có học vị tiến sĩ, có chức danh giáo sư là có thể chuyển sang làm quản lí "ngon lành" như chúng ta thường thấy ở Việt Nam. Thứ hai, uy tín khoa học chỉ có tính tương đối, cục bộ. Một người có uy tín trong ngành vật lí chưa chắc đã được những người làm toán tâm phục, khẩu phục. Trong khi trường đại học chúng ta cần xây dựng là đa ngành, đa lĩnh vực và ngành nào, lĩnh vực nào cũng muốn thu hút được những nhà giáo, nhà khoa học xuất sắc nhất.

Một số ý kiến còn bổ sung thêm tiêu chuẩn *tâm huyết* (với giáo dục). Tôi cho rằng tiêu chuẩn này là quá trừu tượng, khó đánh giá - cũng giống như tiêu chuẩn *"động cơ"* khi chúng ta xét kết nạp Đảng. Chẳng có ai làm giáo dục mà lại tự nhận mình là không tâm huyết cả, và cũng chẳng có cơ sở nào để đánh giá một người nào đó là tâm huyết (hay không tâm huyết) với nghề, trừ khi họ bộc lộ những hành vi cụ thể. Như khi xin thành lập các trường đại học dân lập, ai cũng bày tỏ tâm huyết với giáo dục hết sức cao cả, nhưng đến khi đi vào hoạt động thì nhiều trường đã bộc lộ rõ mục tiêu lợi nhuận bất chấp tất cả, kể cả vi phạm pháp luật. Tôi cho rằng Giáo sư Trần Văn Thọ ở Đại học Waseda - Nhật Bản, đã rất chí lí khi nhận xét: "Nhiều đại học dân lập ở ta bây giờ, chỉ sau 4-5 năm đã có đủ tiền để xây những cơ ngơi lớn, đây là sự bất công cho những lớp sinh viên đầu tiên phải đóng tiền nhiều hơn những dịch vụ giáo dục mà họ được hưởng. Có thể coi đây là một hình thái bóc lột." (nguồn VietnamNet đã dẫn). Bởi thế, nên thay tiêu chuẩn tâm huyết bằng điều kiện cần: thích làm, hay muốn làm, thể hiện qua việc đăng kí vào danh sách ứng viên tuyển chọn nhân sự chủ trì đề án xây dựng đại học đẳng cấp quốc tế, *bất kể đó là người Việt*

đang sống và làm việc ở trong nước hay ngoài nước. Người đã *thích làm*, lại có *đủ năng lực* để làm (thể hiện ở ba tiêu chuẩn nói trên) thì chắc chắn là sẽ *làm được*. Trường đại học đẳng cấp quốc tế này phải được trao quyền tự chủ toàn diện, trước hết là quyền tự chủ về tuyển chọn và sử dụng nhân sự - điều mà các trường đại học của chúng ta hiện nay, kể cả các trường dân lập, đều không có và chính điều đó đã trở thành nguyên nhân quan trọng của sự trì trệ, kém chất lượng. Không thể áp đặt quy chế tuyển chọn và quản lí công chức hiện hành ở nước ta cho tổ chức đặc biệt này. Nói điều này bởi tôi nhớ đã có lần bản thân Thủ tướng của chúng ta cũng phải thừa nhận là chính ông cũng không thể dễ dàng cách chức một cán bộ dưới quyền kém năng lực, không hoàn thành nhiệm vụ. Nếu vì thế mà bắt buộc ông hiệu trưởng của trường đại học mới này cũng phải "nhập gia tùy tục" thì tốt nhất là đừng nên "vẽ" chuyện xây trường làm gì cho tốn công, tốn của. Trường đại học mới này phải tuyển chọn được một đội ngũ giảng viên xuất sắc thì mới có thể hi vọng sớm đạt được đẳng cấp quốc tế. Tuy nhiên ở đây cũng cần lưu ý việc *bảo toàn lực lượng cán bộ chuyên môn của các trường đại học hiện có*, vì mục đích của việc xây dựng trường mới này là tạo ra một hình mẫu phấn đấu, một đầu tàu mạnh mẽ kéo cả đoàn tàu GDĐH Việt Nam đi lên, chứ không phải để "thôn tính" các trường hiện có. Cần có một cơ chế thoáng và mềm dẻo để tạo điều kiện cho các cán bộ giỏi của các trường đại học khác tham gia vào các hoạt động giảng dạy và nghiên cứu của trường đại học mới này (và từ đó đem về áp dụng cho trường mình) mà không cần phải xin chuyển trường.

Sẽ còn đầy rẫy khó khăn trên lộ trình xây dựng trường đại học đẳng cấp quốc tế ở Việt Nam, nhưng những khó khăn lớn nhất lại không phải là vấn đề *tiền* mà lại là *con người*, hay nói như ông Thomas Vallely, đó chính là *"sự cố thủ của các nhóm lợi ích"*, kể cả ở mức quản lí nhà nước lẫn mức thực thi, sẽ tạo ra những chướng ngại khôn lường. Rất may, đây là một công việc do đích thân Thủ tướng "đặt hàng", bởi vậy chúng ta hi vọng rồi mọi khó khăn cũng sẽ được vượt qua nhờ những cam kết từ đầu của Chính phủ. Tuy nhiên, dù có lạc quan đến mấy thì cũng đừng nên suy diễn ảo tưởng rằng đến năm 2010 Việt Nam sẽ có đại học đẳng cấp quốc tế, vì thấy đã có những nơi làm được điều đó, ví như Đại học Bremen của CHLB Đức chỉ sau 5 năm xây dựng đã trở thành trường đẳng cấp quốc tế!

Dạy bằng tiếng Anh hay tiếng Việt?

Một vấn đề cũng đang được bàn cãi khá nhiều, đó là nên dạy bằng tiếng Anh hay tiếng Việt trong các trường đại học ở nước ta? Tôi có cảm

nhận là nhiều người coi việc dạy bằng tiếng Anh là thước đo tiên quyết của chất lượng đào tạo đại học và sau đại học. Có thể tôi chưa biết hết, nhưng tôi tin rằng ở các nước không nói tiếng Anh, như Pháp, Đức, Trung Quốc, Hàn Quốc, Nhật Bản, Italia, Tây Ban Nha... người ta cũng không có ý định chuyển sang giảng dạy hoàn toàn bằng tiếng Anh trong các trường đại học. Có chăng chỉ là đối với một số chương trình đào tạo đặc biệt, thường là các chương trình sau đại học. Ở Việt Nam hiện nay cũng có một số chương trình đào tạo được nước ngoài tài trợ, và nước nào tài trợ thì dạy bằng tiếng nước đó. Ví dụ ngành tin học (công nghệ thông tin) đã có các chương trình dạy bằng tiếng Anh, tiếng Pháp và sắp tới sẽ có cả tiếng Nhật. Dĩ nhiên tiếng Anh với vị trí toàn cầu của nó là hết sức cần thiết, nhưng bài toán đặt ra cho chúng ta là: trong khoảng thời gian có hạn của một khóa đào tạo, chúng ta bắt buộc phải lựa chọn để xếp thứ tự ưu tiên giữa hai mục tiêu: kiến thức và tiếng Anh. Theo tôi, nên đặt mục tiêu kiến thức cao hơn mục tiêu tiếng Anh, nếu không thì đầu ra của chúng ta rất có thể sẽ là những kẻ "dở ông, dở thằng" - kiến thức thì "lơ mơ" mà tiếng Anh thì cũng "tro trẹ"! Bởi trình độ tiếng Anh của cả thầy (người Việt) và trò đều có hạn nên các giờ giảng rất dễ trở thành buổi diễn trò "đố chữ", nhiều khi thầy nói một đằng, trò hiểu một nẻo, làm sao mà thu nhận được kiến thức chuyên môn mà bài giảng cần truyền đạt tới sinh viên? Hiện tượng này là có thực, báo chí đã từng nói đến, và bản thân người viết bài này cũng đã từng chứng kiến. Tất nhiên trừ trường hợp mời giáo sư người nước ngoài, hoặc tổ chức các chương trình đào tạo quốc tế nhằm thu hút cả sinh viên ngoại quốc thì việc giảng dạy bằng tiếng Anh là bắt buộc. Đối với trường đại học đẳng cấp quốc tế được xây dựng mới, với những điều kiện thuận lợi về tuyển chọn giảng viên và sinh viên thì có thể thử nghiệm việc giảng dạy hoàn toàn bằng tiếng Anh, trước hết là cho các chương trình sau đại học. Nhưng, dù thế nào đi nữa thì phải nhanh chóng đổi mới triệt để cách dạy tiếng Anh, đặc biệt là tiếng Anh chuyên ngành trong các trường đại học của chúng ta hiện nay.

Chiếc Lexus và cây ô-liu

Trong tác phẩm nổi tiếng *The Lexus and the Olive Tree* (*Chiếc Lexus và cây ô-liu* - bản dịch tiếng Việt của Lê Minh, Nhà xuất bản Khoa học Xã hội, 2005), Thomas L. Friedman coi quá trình toàn cầu hóa là sự vật lộn, đấu tranh, giành giật không ngừng giữa chiếc xe hơi nhãn hiệu Lexus của hãng Toyota (đại diện cho động lực tồn tại, cải tiến, làm giàu và hiện đại hóa, đại diện cho những thị

trường mới sôi động, những định chế tài chính, công nghệ thông tin và viễn thông... phục vụ cho việc nâng cao điều kiện sống hiện nay) và cây ô-liu (đại diện cho cội nguồn truyền thống, cho gia đình, cộng đồng, dân tộc và những điều liên quan). Tiến trình đổi mới GDĐH Việt Nam cũng không nằm ngoài dòng chảy mãnh liệt của toàn cầu hóa, vì thế trong đó cũng luôn luôn có bóng dáng của chiếc Lexus và cây lúa (thay cho cây ô-liu của phương Tây). Mong rằng chính sách đổi mới của Đảng và Nhà nước ta sẽ là môi trường lành mạnh để "cuộc chiến" giữa chúng chỉ mang lại cho chúng ta những kết quả tích cực: GDĐH Việt Nam nói riêng và đất nước Việt Nam nói chung không ngừng phát triển, hội nhập mà vẫn không làm mất đi bản sắc và cội nguồn truyền thống của dân tộc.

GS. TS. ĐÀM THANH SƠN: VIỆC CẦN LÀM NHẤT LÀ TẬP TRUNG XÂY DỰNG MỘT TRƯỜNG ĐẠI HỌC THẬT TỐT

Trước thềm năm mới, GS. TS. Đàm Thanh Sơn - Đại học Washington ở Seattle, Mĩ đã có cuộc trao đổi với *Tia Sáng* về khoa học và giáo dục nước nhà.

Trước hết, xin giáo sư cho biết đôi nét về công việc hiện nay của giáo sư?

Là một giáo sư vật lí tại trường, tôi có trách nhiệm giảng dạy cho sinh viên. Thời gian giảng dạy không nhiều, thời gian còn lại tôi được tự do nghiên cứu về vật lí lí thuyết, chủ yếu là vật lí hạt cơ bản và vật lí hạt nhân, nhưng tôi cũng quan tâm đến vật lí chất rắn, thiên văn học, và các ngành vật lí khác. Nguồn tài trợ chính cho nghiên cứu của tôi là từ Chính phủ liên bang Mĩ, thông qua Bộ Năng lượng.

Hiện nay tôi nghiên cứu về chất plasma quark gluon. Đây là trạng thái của vật chất ở nhiệt độ rất cao, tới hàng nghìn tỉ độ C (10^{12}độ C). Trạng thái này đã từng tồn tại trong những khoảnh khắc đầu tiên của vũ trụ, và người ta đang tìm cách tái tạo lại nó trong phòng thí nghiệm. Trong quá trình tái tạo này, người ta tìm ra là chất plasma quark luôn có một tính chất rất lạ, là độ nhớt của nó rất thấp. Tôi muốn hiểu chi tiết hơn về trạng thái này, và tại sao độ nhớt lại thấp.

Là một nhà lí thuyết, các công cụ nghiên cứu của tôi hết sức đơn giản: một tập giấy nháp, một cái bút, và một thùng rác để vứt các tính toán sai hoặc vô dụng (trong đó có thể thùng rác là quan trọng nhất!). Ngoài ra, tôi còn sử dụng máy tính cá nhân, có nối Internet.

Vậy trong hoàn cảnh Việt Nam, phải chăng trước mắt ta nên tập trung phát triển vật lí lí thuyết, đến khi có một hạt nhân vật lí lí thuyết mạnh và có đủ điều kiện về kinh tế, ta có thể bắt đầu đầu tư vào nghiên cứu thực nghiệm?

Con đường này nghe có vẻ rất hấp dẫn. Tiếc thay, vấn đề không đơn giản như vậy. Để giải thích, tôi phải nói thêm về công việc của một nhà vật lí lí thuyết.

Một nhà nghiên cứu giỏi trong ngành vật lí lí thuyết phải biết những kiến thức cơ bản về vật lí hiện đại, như cơ học lượng tử, vật lí thống kê. Tuy nhiên,

có kiến thức không chưa đủ, điều quan trọng hơn là phải "đánh hơi" được ở đâu ta có thể tìm ra những quy luật mới của tự nhiên. Một nhà vật lí lí thuyết cần có hai kĩ năng: một là kĩ năng tính toán, tức là có thể làm các phép tính dài mà không bị nhầm lẫn, và thứ hai là biết được những vấn đề nào là vấn đề quan trọng để tiến hành tính toán. Kĩ năng thứ nhất có thể luyện được, kĩ năng thứ hai đòi hỏi nhiều kinh nghiệm, và không phải ai cũng có được. Làm sao để biết được vấn đề gì là quan trọng, vấn đề gì không?

Với một sinh viên tốt nghiệp loại xuất sắc ở một trường đại học nổi tiếng của Trung Quốc, khả năng được đi học sau đại học ở một trường hàng đầu ở Mĩ rất cao. Trong khi đó, rất ít sinh viên tốt nghiệp Đại học Khoa học Tự nhiên - Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHKHTN-ĐHQGHN) có được điều kiện này. Tại sao?

Ta hãy giả sử có một sinh viên X tốt nghiệp Đại học Thanh Hoa, và sinh viên Y tốt nghiệp ĐHKHTN-ĐHQGHN cùng gửi đơn xin học sau đại học ở một số trường đại học ở Mĩ, trong đó có MIT, Harvard. Ta hãy theo dõi xem đơn của hai sinh viên X và Y sẽ được xem xét như thế nào.

Có một giáo sư (năm nay là giáo sư R) được phân công đọc tất cả các hồ sơ xin học PhD. Nhiệm vụ đầu tiên của giáo sư này là loại khoảng hơn một nửa số đơn ngay vòng đầu. Người nộp đơn phải vượt qua được vòng này mới được đưa ra hội đồng xét tuyển. Khi đọc đến hồ sơ của X, giáo sư R tìm thấy một tài liệu đáng chú ý. Đó là thư giới thiệu của giáo sư L ở khoa vật lí Đại học Thanh Hoa, nói rằng em X là một trong hai sinh viên giỏi nhất của khoa trong 5 năm gần đây.

Điều này làm giáo sư R chú ý, vì Đại học Thanh Hoa là một trong vài trường tốt nhất ở Trung Quốc, vào được trường đó rất khó, và nếu X là một trong hai sinh viên giỏi nhất trong vòng 5 năm thì là một điều rất đáng chú ý. Nhưng làm sao biết là vị giáo sư L của Đại học Thanh Hoa viết như vậy là đúng? Giáo sư R hỏi các đồng nghiệp của mình và được biết rằng giáo sư L đã từng giới thiệu nhiều sinh viên giỏi cho trường MIT và nhiều trường khác, và những điều vị giáo sư này viết từ trước đến nay đáng tin cậy. Tuy nhiên, để cho chắc chắn, giáo sư R nhờ một giáo sư khác ở Bắc Kinh gặp và nói chuyện với sinh viên X. Giáo sư đó, sau một cuộc phỏng vấn, đã khẳng định với giáo sư R rằng sinh viên X là người rất có triển vọng. Và sau khoảng một tháng, sinh viên X nhận được giấy của trường MIT và trường Harvard nhận vào học khóa học tới, và X có quyền chọn một trong hai trường. Trong khi đó, vì giáo sư R không biết trường ĐHKHTN-ĐHQGHN là trường nào, và cũng không có mối liên hệ nào để xác minh thư giới thiệu cho sinh viên Y, nên hồ sơ của Y bị loại.

Điểm then chốt là ở chỗ này: vật lí là một khoa học thực nghiệm. Vấn đề quan trọng là các vấn đề có quan hệ trực tiếp đến thế giới tự nhiên. Một nhà vật lí lí thuyết giỏi là một người biết hiện trạng của vật lí thực nghiệm: Những

tiên đoán nào của lí thuyết có thể kiểm tra được bằng thực nghiệm? Những kết quả thực nghiệm nào đang đòi hỏi lí thuyết giải thích? Một nhà lí thuyết không những phải biết các kết quả công bố trên báo chí, mà phải biết sàng lọc: kết quả nào đáng tin, kết quả nào không? Bởi vì có nhiều kết quả thực nghiệm sau một thời gian lại hóa ra là sai.

Một ví dụ là việc khám phá ra hạt Theta+.

Làm sao nhà vật lí lí thuyết có thể chọn lọc được trong một mớ bòng bong, kết quả thực nghiệm nào là đáng tin cậy, kết quả nào khả nghi? Để làm được việc này, những người làm lí thuyết phải dựa vào một đội ngũ các cộng tác viên, đồng nghiệp, trong đó có những đồng nghiệp trực tiếp làm thực nghiệm. Qua họ, các nhà vật lí lí thuyết sẽ có được những thông tin chính thức, bán chính thức, thậm chí cả tin đồn (ví dụ, "nghe nói ở A người ta đang định kiểm tra lại thí nghiệm của B..."). Trong khoa học, cái máy điện thoại cũng là một công cụ nghiên cứu lợi hại.

Như vậy, nếu Việt Nam chỉ theo đuổi vật lí lí thuyết trong tình trạng không có các nhà vật lí thực nghiệm hỗ trợ thì các nhà vật lí lí thuyết sẽ rất khó khăn trong việc định hướng nghiên cứu. Có thể một số người có được liên hệ với các đồng nghiệp của mình ở nước ngoài, nhưng số người đó chắc sẽ là thiểu số. Ngoài ra, không có vật lí thực nghiệm làm "keo dính", họ chắc sẽ làm việc đơn lẻ, rời rạc (thường tinh thần cá nhân chủ nghĩa của các nhà vật lí lí thuyết rất cao!) không tạo nên được một cơ sở để phát triển lâu dài.

Theo Giáo sư, ở Việt Nam vấn đề gì là cấp bách nhất để phát triển khoa học?

Không ít nhà khoa học đang làm việc ở nước ngoài, rất gắn bó với đất nước, rất muốn về Việt Nam để làm việc, nhưng hiện vẫn chưa về. Vấn đề không phải là lương bổng: phần lớn những người đi theo con đường khoa học là những người không đặt lợi ích vật chất lên cao nhất (nếu không họ đã làm những ngành khác từ lâu!). Cuộc sống ở Việt Nam có rất nhiều nét hấp dẫn, và Nhà nước cũng đang quan tâm đến việc thu hút chất xám từ nước ngoài, nhưng trên hết đó là Tổ quốc, là nơi có gia đình và những người thân. Vậy tại sao họ chưa về? Theo tôi, ngoài môi trường nghiên cứu như tôi đã trình bày ở trên, còn có một số lí do khác. Ở đây, tôi muốn tập trung nói về vấn đề giáo dục.

Không ai có thể phủ nhận những thành tựu to lớn của nền giáo dục Việt Nam. Từ một nước phần lớn dân số mù chữ, Việt Nam đã có một nền giáo dục phổ cập trung học. Và theo tôi, những học sinh tốt nghiệp phổ thông ở Việt Nam, ít nhất là ở những trường tốt mà tôi biết ở Hà Nội, có kiến thức sơ đẳng về khoa học không thua kém nhiều so với bạn bè cùng lứa ở các nước phát triển. Tuy nhiên, tới đại học thì khoảng cách đó trở nên rất xa.

Theo tôi, thông qua các chương trình tài trợ của Nhà nước hay nước ngoài, chúng ta đã và đang tạo điều kiện cho sinh viên được học trên đại học ở nước ngoài. Tuy nhiên, đó mới là sự hỗ trợ bước đầu về mặt tài chính. Trong lĩnh vực khoa học, ở trên lãnh thổ Việt Nam hiện chưa có một trường đại học đủ trình độ để trang bị cho sinh viên của mình những kiến thức và kĩ năng thiết yếu, và đủ uy tín để giới thiệu họ theo học trên đại học ở các trường tốt nhất trên thế giới. Trong khi đó, sinh viên Trung Quốc cũng gặp rất nhiều khó khăn trong việc học tập như sinh viên Việt Nam, nhưng Trung Quốc có một số trường đại học rất có uy tín với nước ngoài. Ở những trường đó tập trung những sinh viên giỏi nhất của Trung Quốc. Mặc dù việc giảng dạy và nghiên cứu có hạn chế, sinh viên của các trường đó sang Mĩ vẫn có đủ khả năng theo kịp chương trình học. Và có những giáo sư ở Trung Quốc có khả năng đánh giá khách quan trình độ và hạn chế của từng sinh viên và được các giáo sư ở Mĩ tin cậy trong việc này. Do vậy, họ tạo được bàn đạp để sinh viên Trung Quốc học lên cao ở các nước khác.

Do đó, tôi nghĩ việc cần làm nhất ở Việt Nam là tập trung xây dựng một trường đại học thật tốt, để thu hút những sinh viên, giáo sư và các nhà nghiên cứu giỏi nhất của Việt Nam. Ngoài chức năng đào tạo, đó còn phải là một trung tâm nghiên cứu, và đồng thời đảm nhiệm việc phát triển những tài năng trẻ ở nước ta, tạo được uy tín của trường trên thế giới để làm bàn đạp cho những tài năng này tiến xa hơn trong khoa học.

Muốn xây dựng một trường như vậy thì phải vượt ra khỏi tâm lí dàn đều, bình quân chủ nghĩa có vẻ còn phổ biến ở Việt Nam. Tháng 10 năm 2006, Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Nghiên cứu Đức đã quyết định tập trung đầu tư vào ba trường đại học "elite", không dàn đều đầu tư ra tất cả các trường như trước. Con số 3, theo tôi, có thể vẫn còn là nhiều ở quy mô Việt Nam.

Xin cảm ơn giáo sư!

GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRƯỚC ÁP LỰC THƯƠNG MẠI HÓA

Hoàng Tụy

Thời gian gần đây, trong nước đã nảy ra nhiều cuộc tranh luận xung quanh vấn đề giáo dục là hàng hóa, mà thực chất là thị trường hóa, thương mại hóa giáo dục. Trước đây đã có một thời rộ lên chuyện kinh tế tri thức, được chào đón như cơ hội nghìn vàng để đi tắt đón đầu, đưa đất nước mau chóng vươn lên giàu có, thịnh vượng, nhưng rồi, sau những rạo rực ban đầu và nhiều mơ mộng trên mây, khi trở về thực tại, mọi sự lại lắng xuống, im ắng một cách dễ sợ, mặc cho giáo dục, khoa học là những thứ cốt tử trong kinh tế tri thức cứ tụt hậu dài dài. Nay lại đến lượt chuyện tự do hóa giáo dục đại học được coi như phép màu có khả năng cứu nền đại học của ta giống như "khoán 10" đã cứu nông nghiệp trước đây vậy. Dù hưởng ứng hay phản đối ý kiến này cũng nên thấy đây là vấn đề hệ trọng, không thể dựa theo cảm tính hời hợt để xét đoán mà cần bình tĩnh, xem xét nhiều mặt một cách nghiêm túc mới có thể có quyết sách đúng đắn, thích hợp.

Cải tổ giáo dục đại học trên thế giới mấy năm gần đây

Trong khi ở nước ta, giáo dục đại học (GDĐH) ì ạch từng bước nhọc nhằn, thì khắp nơi trên thế giới, các đại học đang trải qua những biến động sâu sắc chưa từng có để thích ứng với toàn cầu hóa và cạnh tranh quốc tế quyết liệt.

Cộng đồng châu Âu, Nhật Bản, và ngay cả một vài nước ASEAN đang nỗ lực cải tổ GDĐH nhằm tăng hiệu quả hoạt động của các đại học, gắn kết đại học chặt chẽ hơn với doanh nghiệp, trao quyền tự chủ rộng rãi và tự chịu trách nhiệm cho các đại học. Các nước trong Cộng đồng châu Âu tổ chức lại nền đại học của họ theo những nguyên tắc đã thống nhất trong Tuyên bố chung Bologna năm 1999 (chẳng hạn, tổ chức lại đại học theo khung 3-5-8 cho tương đồng với đại học Mĩ). Bên cạnh những trường bình thường, người ta đặt trọng tâm xây dựng những trung tâm xuất sắc, nhằm tăng uy tín và sức hút để cạnh tranh với các đại học Mĩ và giảm bớt, tiến đến chấm dứt dòng chảy chất xám

sang Mĩ. Theo hướng đưa các phương pháp quản lí trong khu vực doanh nghiệp tư nhân vào khu vực GDĐH, các đại học được tăng quyền tự trị về mọi mặt, kể cả về tài chính và nhân sự, để hoạt động gần như một doanh nghiệp, tuy vẫn do Nhà nước cấp kinh phí nhưng có thể tự tìm thêm những nguồn tài chính bổ sung khác. Nhật Bản là nước thực hiện các cải cách này triệt để nhất. Bắt đầu từ tháng 4/2004, các đại học công của Nhật Bản trở thành những đơn vị có quy chế pháp nhân của những tổ chức hành chính độc lập, và từ nay giáo chức và nhân viên hành chính ở đại học công sẽ không còn thuộc biên chế công chức Nhà nước nữa. Một tổ chức đánh giá chất lượng được thiết lập và kinh phí cấp cho từng đại học sẽ căn cứ trên hiệu quả hoạt động theo sự đánh giá đó, nhằm buộc các đại học muốn tồn tại và phát triển phải quan tâm nhiều hơn nữa đến hiệu quả và chất lượng.

Ở châu Âu rất ít đại học tư. Ở Nhật Bản và Mĩ, đại học tư nhiều hơn, nhưng ở Mĩ cũng chỉ chiếm khoảng 23% (về số sinh viên). Hầu hết, các đại học tư ở các nước đều là tổ chức vô vị lợi (non-profit), không có cổ phần, không mưu tìm lợi nhuận, cho nên cũng được Nhà nước cấp một phần kinh phí. Dĩ nhiên họ được tự chủ hoàn toàn, như vậy, sau khi cải tổ, các đại học công sẽ chỉ còn khác các đại học tư chủ yếu ở chỗ vẫn do Nhà nước quản lí, dù sự quản lí này đã được nới lỏng rất nhiều (như hiệu trưởng vẫn do chính quyền bổ nhiệm). Vì thế, cũng có khi sự cải tổ này được gọi là *tư thục hóa* (privatisation), hay *nửa tư thục hóa* (semiprivatisation), dù không hề có chuyện cổ phần hóa hay bán lại các đại học công cho tư nhân. Ở Mĩ, xu thế tư thục hóa kiểu đó cũng đã bắt đầu: năm 2004, đã có vài đại học công lâu đời (như Đại học Virginia, Đại học William and Mary, Virginia Tech) xin hưởng quy chế tự trị giống như đại học tư, và để đổi lại, họ chịu rút bớt kinh phí tài trợ của Nhà Nước.

Trước tình hình đó, dư luận xã hội ở các nước phản ứng ra sao? Tất nhiên có người hoan nghênh, nhưng không phải ai cũng thích thú. Tuy sự cần thiết cải cách thì đã rõ, song cải cách như thế đúng chưa thì vẫn còn nhiều nghi ngại, nhất là đối với những nơi chưa hội đủ các điều kiện kinh tế xã hội cần thiết. Đã có nhiều ý kiến hoài nghi, phản đối hay ít ra, bày tỏ sự dè dặt, thận trọng. Chẳng hạn, nhiều bạn đồng nghiệp Nhật Bản mà tôi đã có dịp hỏi ý kiến đều tỏ ra rất băn khoăn. Ở Mĩ, nhiều người nói thẳng: giáo dục là vô cùng quý giá, nó còn đáng giá hơn là một hàng hóa nhiều, và chắc chắn không thể là một món hàng bán kèm, một thứ để khuyến mãi (xem J.W. More: "Education: commodity, come-on, or commitment?", *Journal of Chemical Education*, 77 (2000), 805). Trong một báo cáo mới nhất (tháng 2/2005) của nhóm nghiên cứu "Futures Project: Policy for Higher Education in a Changing World" ở Đại học

Brown, các tác giả viết: "Giáo dục đại học đang có nguy cơ từ bỏ sự cam kết truyền thống đối với các nhu cầu lâu dài của xã hội để chạy theo những lợi ích ngắn hạn. Đã đến lúc cần đảo ngược cái xu thế này trước khi trượt đến một tình thế mà rồi sẽ rất khó khăn, nếu không phải là không thể, thay đổi..."

Nhiều người vẫn quan niệm sứ mạng giáo dục đại học không chỉ là đào tạo kĩ năng nghề nghiệp cho đội ngũ lao động để đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế, mặc dù đó là nhiệm vụ căn bản, mà ngoài ra còn phải quan tâm đến sự phát triển toàn diện con người, giúp cho sinh viên ý thức được vai trò của họ là những công dân và những thành viên có trách nhiệm của cộng đồng. Cho nên "tuy các phương pháp quản lí và hạch toán của doanh nghiệp rất có ích cho quản lí giáo dục đại học, song không thể biến giáo dục đại học thành một business mà vẫn giữ được cho nó cái khiến nó khác biệt và đáng giá trước hết..." (Laura Couturier and Jamie Scurry: 'How we can restore the ideals of public education in a market-driven era', trong sách *The future of higher education: rhetoric, reality, and the risks of the market*, www.josseybass.com).

Những bài học giáo dục cho Việt Nam

Ở Việt Nam, tuy nền đại học của ta còn rất lạc hậu, làn sóng tân tự do cũng đã lan tới. Đã có ý kiến cho rằng đổi mới tư duy giáo dục hiện nay chính là phải đổi mới cách nhìn đối với việc thương mại hóa giáo dục, chính thức nhìn nhận giáo dục là hàng hóa, khuyến khích mạnh mẽ tư nhân đầu tư kinh doanh giáo dục, phát triển đại học tư, tiến tới cổ phần hóa một bộ phận đại học công, lấy đó làm giải pháp "khoán 10" cởi trói giáo dục đại học.

Riêng tôi nghĩ cần thận trọng hơn, vì đây là vấn đề rất nhạy cảm của xã hội. Muốn làm gì thì trước hết cũng phải hiểu vấn đề cho thấu đáo. Muốn dùng trường tư làm giải pháp đột phá cho đại học ư? Ít ra cũng phải hiểu cho đúng trường tư ở các nước như thế nào, có phải là trường tư theo cách hiểu của ta không?

Để tránh tình trạng cãi nhau vô ích về từ ngữ, cần xác định trong các cụm từ như "giáo dục là hàng hóa", "thương mại hóa giáo dục" hay "kinh doanh giáo dục", v.v... từ "giáo dục" được dùng theo nghĩa dịch vụ giáo dục, tức là hoạt động giảng dạy, đào tạo. Trong các ngữ cảnh trên, tiếng Anh cũng chỉ dùng từ "education", không kèm thêm từ gì khác. Còn "hàng hóa" nói đây thì ám chỉ hàng hóa hay dịch vụ mua bán được (tradable commodity). Khi có người chống việc thương mại hóa giáo dục, không nên đổ cho họ coi thương mại là xấu hay gán cho thương mại một nội hàm tiêu cực, vì cái họ phản đối đâu phải thương mại nói chung mà chỉ là thương mại hóa giáo dục (hàm ý biến

giáo dục thành một ngành kinh doanh kiếm lời). Cũng không cần thiết phải phân tích rạch ròi hàng hóa hay dịch vụ, vì xung quanh mấy từ đó, các nhà kinh tế cũng chưa thống nhất ý kiến. Nên bàn thẳng vào thực chất vấn đề: để thích ứng với kinh tế thị trường trong điều kiện toàn cầu hóa, cần có những chính sách mới gì về quản lí đại học? Cần vận dụng cơ chế thị trường như thế nào, đến đâu, và đặc biệt, có nên chấp nhận kinh doanh giáo dục đại học không và chấp nhận như thế nào, đến mức độ nào?

Qua sự trình bày ở trên, có thể thấy rõ ta nên tỉnh táo trước vấn đề phức tạp này. Chống mù quáng thì không nên, nhưng nhắm mắt đón nhận vì tin rằng cả thế giới đều nhất trí như vậy, thì cũng quá liều. Thiết thực hơn, hãy xét xem kinh nghiệm của các nước đi trước ta cho phép rút ra những bài học gì cho Việt Nam?

Bài học tổng quát là trong khung cảnh toàn cầu hóa, cần duyệt lại, xác định lại *sứ mệnh (nhiệm vụ) GDĐH, đường lối (triết lí, quan niệm, phương châm)*, sao cho phù hợp nhất với điều kiện mới của thế giới, đáp ứng tốt nhất các yêu cầu của sự nghiệp phát triển đất nước hướng đến mục tiêu dân giàu, nước mạnh, xã hội công bằng, dân chủ, văn minh. Điều này là cần thiết vì những thiếu sót bất cập của nền đại học của ta suy cho cùng bắt nguồn từ những mơ hồ về sứ mệnh và đường lối GDĐH trong tình hình mới.

Trước mắt cần phải cố gắng cao nhất *phi tập trung hóa quản lí và tăng tính tự chủ và tự chịu trách nhiệm của các đại học.*

Các đại học trên thế giới vốn đã được tự trị khá cao từ lâu, mà vẫn thấy bức thiết phải tăng cường tự trị thêm nữa mới bảo đảm hiệu quả hoạt động trong kinh tế thị trường ở thời toàn cầu hóa, thì ở Việt Nam, trong hàng chục năm qua, mặc cho nhiều kiến nghị của những người tâm huyết, cung cách quản lí đại học vẫn hết sức cũ kĩ. Đã đến lúc không nên chần chừ nữa mà phải khẩn trương phi tập trung hóa (phân cấp) mạnh mẽ quản lí, trao quyền tự quản rộng cho các đại học lớn, đồng thời thiết lập một cơ chế hậu kiểm và đánh giá có hiệu quả để thúc đẩy cạnh tranh lành mạnh. Bộ và các cơ quan trung ương không nên ôm hết mọi việc lớn nhỏ để rồi xử lí rất quan liêu, trên hình thức thì quá chặt chẽ nên trói buộc sáng kiến của những đơn vị nghiêm túc, trên thực tế lại quá lỏng lẻo, tạo nhiều sơ hở dễ bị lợi dụng. Đó là lí do cảnh tượng hỗn loạn về bằng cấp, chức danh, và bao nhiêu những tiêu cực khác, không thể kiểm soát được. Cần phải nới lỏng rất nhiều quy định cứng nhắc về tuyển sinh vào đại học, tuyển nghiên cứu sinh cao học, tiến sĩ, quản lí tài chính, nhân sự, công nhận, tuyển dụng giáo sư, phó giáo sư, v.v... Cần phải trả về cho các đại học quyền quyết định và tự chịu trách nhiệm trong hàng loạt các vấn đề ấy, làm

sao cho quyền tự quản của các đại học lớn của Việt Nam không quá thấp so với các đại học ở nước ngoài. Không thể viện cớ các đại học của ta chưa đủ trình độ tự quản, vì trình độ, năng lực của những tổ chức cấp trên đâu có gì hơn họ. Cần phải giữ đúng nguyên tắc: cái gì, việc gì mà đại học có thể giải quyết tốt nhất thì họ phải được quyền quyết định, Bộ hay cấp trên không nên ôm lấy để rồi phạm nhiều sai lầm, như công nhận giáo sư, phó giáo sư, quản lí thống nhất việc thi cử, đào tạo tiến sĩ, v.v... thời gian qua.

Một vấn đề mấu chốt là việc *quản lí, sử dụng đội ngũ giảng dạy*. Hiện nay, thầy giáo đại học của ta lương chính thức thấp xa so với mức sống hợp lí theo tính chất và vị trí công tác của họ trong guồng máy xã hội, cho nên bắt buộc họ phải xoay xở làm việc gấp 3-4 lần số giờ bình thường: dạy thêm, dạy sô, dạy liên kết, v.v..., mới có được mức sống ấy. Vì vậy, họ hầu như không có thì giờ nghiên cứu khoa học, năm này qua năm nọ, trình độ vẫn không nhích lên nổi. Chính vì cách sử dụng như vậy nên đội ngũ giảng dạy đại học ngày càng già nua, lạc hậu với khoa học thế giới, chất lượng đào tạo quá thấp, không đáp ứng các yêu cầu của nền kinh tế, mà chưa thấy rõ khả năng có thể cải thiện nhanh. Hơn nữa, đó cũng chính là một nguyên nhân hạn chế khả năng phát triển quy mô đại học và đa dạng hóa các loại hình đại học theo nhu cầu của xã hội. Bài toán: chất lượng, quy mô, công bằng, với ba yếu tố không phải lúc nào cũng đồng hành nhịp nhàng - bài toán đó không thể có giải pháp thỏa đáng chừng nào còn chế độ sử dụng và trả lương cho giáo chức đại học bất công và lãng phí như hiện nay.

Vấn đề phát triển đại học tư: giải pháp nào hợp lí cho Việt Nam?

Trong lúc nhiều vấn đề mấu chốt nêu trên của đại học còn chưa được giải quyết mà nhiều người đã muốn đặt cược tất cả vào giải pháp tự do hóa giáo dục đại học, phát triển đại học tư, cổ phần hóa đại học công, thì e rằng không thực tế và nếu không cẩn thận, kết quả dẫn đến có thể đẩy GDĐH tụt hậu thêm nữa. Dù trong ngắn hạn có thể tạo được sự năng động nào đó thì về lâu dài, sự năng động ấy có nguy cơ sẽ thoái hóa thành rối loạn, đưa đến hậu quả tai hại không lường.

Tại sao như vậy?

Để hiểu rõ điều này, cần biết ta muốn phát triển đại học tư kiểu nào. Nếu là kiểu *trường tư vô vị lợi*, như hầu hết trường tư ở các nước phát triển thì ngàn lần nên, và Nhà nước có chính sách tài trợ bao nhiêu cho những trường tư đó cũng đúng, không ai có thể nói gì. Đó là cách xã hội hóa đúng nghĩa nhất, tức là để xã hội chia sẻ với Nhà nước chi phí, công sức, phục vụ cộng đồng. Trường

tư như vậy phải được tự quản ngang như các trường tư ngoại quốc được phép mở ở Việt Nam, nghĩa là tự quản cả về nội dung, chương trình, phương pháp giáo dục, tuyển sinh, cấp phát văn bằng, và dĩ nhiên cả tài chính và nhân sự, bao gồm chế độ trả lương thầy giáo và thù lao cho các hoạt động giảng dạy và nghiên cứu, cũng như liên kết, hợp tác với các doanh nghiệp và tổ chức trong và ngoài nước thực hiện các chương trình đào tạo cần thiết. Với mức độ tự quản cao đó, trường tư sẽ có cơ hội thực hiện nhiều sáng kiến đổi mới về quản lí, tổ chức, nội dung, phương pháp đào tạo, mà trước mắt, do sự cồng kềnh khủng long của bộ máy giáo dục công lập, các đại học công khó bề thực hiện tốt. Chẳng hạn, trường tư sẽ không bị bắt buộc phải dạy những kiến thức vô bổ, có khi chiếm tới 20% thời lượng học ở trường công; sẽ dễ dàng thực hiện phương pháp đào tạo theo tín chỉ, học trình, mà hiện ở trường công tuy biết là tốt vẫn chưa làm được nhiều; sẽ có quyền trả lương cho thầy giáo đúng với công sức để thầy giáo tập trung vào nhiệm vụ giảng dạy và nghiên cứu khoa học được giao để thường xuyên nâng cao chất lượng, đáp ứng các yêu cầu đào tạo. Tóm lại, trường tư kiểu đó sẽ có điều kiện hoạt động đúng với đòi hỏi của đại học và những trường tốt nhất sẽ đóng vai trò tiên phong trong công cuộc cải cách nền đại học để tiến lên hiện đại.

Nếu ta quan niệm trường tư phải *được thu lợi nhuận* (trường tư vị lợi), và kinh doanh giáo dục như hàng hóa (dù là hàng hóa ít nhiều đặc biệt chăng nữa), thì không nên phát triển mạnh các loại trường tư ấy là chính, và phải coi các trường tư ấy cũng như các loại doanh nghiệp khác, để họ tự lo, không nên đòi hỏi Nhà nước phải hỗ trợ đất đai, kinh phí, v.v... Chuyện này cần rõ ràng, sòng phẳng, minh bạch để đảm bảo công bằng. Sự bình đẳng giữa công và tư chỉ nên hiểu là các bằng cấp đại học có giá trị đến đâu là tùy thuộc vào uy tín, chất lượng của từng trường, không phân biệt công hay tư. Đồng thời trường tư, dù vị lợi hay vô vị lợi, cũng nên được quyền tự quản như các doanh nghiệp tư nhân. Không nên như hiện nay, một mặt trường tư vì lợi nhuận vẫn được Nhà nước hỗ trợ và ưu đãi, mặt khác lại chịu sự quản lí quá chặt chẽ và khi thấy cần thiết, chính quyền có thể can thiệp sâu vào công việc quản trị nội bộ của họ (như cách chức, bổ nhiệm hiệu trưởng, giải thể, thành lập hội đồng quản trị, dù là tạm thời). Theo tôi, quy chế trường tư vừa được ban hành có nhiều điểm chưa thật hợp lí, cần được xem xét lại và sửa đổi kịp thời.

Còn một *lí do kinh tế* quan trọng khác, khiến *giải pháp trường tư vì lợi nhuận khó có tương lai lâu dài*, đó là trong hoàn cảnh thực tế hiện nay của Việt Nam, lợi nhuận mà trường tư có thể thu được khá cao, nếu phân tích kĩ ra, chủ yếu là do chưa tính hết, tính đúng mọi chi phí, chứ nếu tính đúng, tính hết mọi chi phí,

kể cả đất đai, và những ưu đãi khác, thì trường tư muốn bảo đảm được một chất lượng ngang trường công, tổng chi phí sẽ rất cao, do đó muốn có lãi, học phí sẽ phải tăng cao quá mức chấp nhận được, và sẽ không thể thu hút được sinh viên. Như thế có nghĩa, với mức học phí và chất lượng đào tạo chấp nhận được, cái lãi của trường tư thật ra đã do xã hội, Nhà nước gián tiếp bũ vào nhiều khoản chi phí. Đó là một sự bất công trá hình, có nên và có thể kéo dài mãi được không?

Về vấn đề này, đã có một nghiên cứu rất xác đáng của TS. Vũ Quang Việt, chuyên gia kinh tế Việt kiều đang sống và làm việc ở Mĩ (*Giáo dục tư hay công, nhìn từ góc độ kinh tế*, http://www.vast.ac.vn/hvgd). Theo nghiên cứu này, ở Mĩ chi phí đào tạo trung bình cho một sinh viên là 40-75 ngàn USD một năm, học phí ở đại học công là khoảng 3-5 ngàn USD, ở đại học tư 15-35 ngàn USD. Như vậy, ở Mĩ, đại học tư muốn có lãi thật sự mà bảo đảm một chất lượng trung bình ắt phải thu một học phí rất cao (không ít hơn 35 ngàn USD), vượt quá mức chấp nhận được, và trường sẽ không thể hi vọng có đủ sinh viên để tồn tại. Đó là lí do giải thích một phần vì sao ở Mĩ, tuy trường tư vì lợi nhuận vẫn được phép mở, mà hầu hết các trường tư đều vô vị lợi (chỉ trừ một số ít trường đào tạo nghề cụ thể). Và cũng chính vì lí do tương tự, ở Việt Nam, giải pháp trường tư có lợi nhuận về lâu dài sẽ đưa đến một trong hai kết cục: hoặc là chất lượng giáo dục ngày càng tụt thảm hại, hoặc là ngày càng có nhiều trường tư đóng cửa vì lỗ.

Kết luận

Đúng là chúng ta cần gấp rút chấn hưng, cải cách, hiện đại hóa giáo dục, nhưng trước khi muốn áp dụng những điều mới mẻ mà ngay ở các nước tiên tiến cũng đang còn mò mẫm, như việc thị trường hóa, thương mại hóa giáo dục hiện nay, xin hãy quan tâm những vấn đề thiết thực, sơ đẳng mà ta còn chưa làm được, hãy cố gắng khắc phục lãng phí, tham nhũng, cùng những xu hướng thương mại hóa tiêu cực đang làm nhân dân rất lo lắng và bất bình.

Các vấn đề của giáo dục phải được giải quyết một cách hệ thống và toàn diện, không thể cứ gặp đâu làm đó, thí điểm đi rồi thí điểm lại, hết cải tiến đến cải lùi, cứ thế năm này qua năm khác, học sinh, sinh viên phải giơ lưng ra làm vật thí nghiệm mà chưa biết bao giờ mới được hưởng một nền giáo dục sánh được với các nước.

NHỮNG ĐIỀU CÓ THỂ HỌC TỪ HỆ THỐNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TẠI MĨ

Phan Việt

Bài viết này tập trung trình bày những cái tinh túy nhất mà tôi quan sát được ở những trường học có chất lượng cao tại Mĩ - những điều có thể áp dụng trực tiếp cho đổi mới giáo dục tại Việt Nam. Vì thế, xin bạn đọc đừng cho rằng rằng tôi quá khen hệ thống giáo dục đại học tại Mĩ. Bài này gồm bốn phần: Đào tạo là để làm việc; Sinh viên; Giáo viên; Các vấn đề khác.

I. Đào tạo là để làm việc

Đào tạo tại Mĩ, nhìn chung, không nhằm vào việc tạo ra những con người hoàn hảo, những trí thức chung chung; mà nhằm đào tạo người để làm việc chuyên môn trong những ngành cụ thể, với những kĩ năng cụ thể, mục đích cụ thể. Để làm điều này, giáo dục đại học của Mĩ chú trọng ít nhất hai điều sau: (1) nó linh động thay đổi việc đào tạo theo nhu cầu của thị trường lao động; và (2) nó khuyến khích sinh viên học theo hướng chuyên môn hóa, chuyên nghiệp hóa.

Để làm điều thứ nhất, nó có thể co dãn lượng tiền đầu tư và số lượng sinh viên lấy vào cho mỗi ngành lớn và chuyên ngành hẹp trong đó, tùy theo xu hướng phát triển của xã hội. Ví dụ như công nghệ thông tin, công nghệ sinh học, y tế và vật liệu là những ngành mũi nhọn cho phát triển thì các trường sẽ tăng lượng người nhận cho các ngành này, lấy nhu cầu cao hơn, cấp nhiều học bổng hơn; trong khi đó, nó thu hẹp dần những ngành không còn mấy khả năng ứng

> Ưu việt rõ ràng của mô hình đào tạo để làm việc là nó sẽ liên tục có người khai phá những con đường mới trong lí thuyết và ứng dụng. Ví dụ như trong lúc sinh viên học chuyên sâu một ngành nào đó mà phải dùng tới kiến thức của nhiều lĩnh vực khác nhau, họ sẽ nảy ra những câu hỏi về những vấn đề mới, đưa đến những phát minh mới. Nói cách khác, sự mở đường có thể liên tục được manh nha trong quá trình học và nghiên cứu.

dụng như nhân chủng học, sử học, thần học. Hoặc ngành công nghiệp giải trí (phim ảnh, báo chí, thể thao, giải trí nói chung), ngành chăm sóc sức khoẻ tinh thần đang ngày càng bành trướng và là một trong những ngành vẫn tăng trưởng lợi nhuận so với các ngành công nghiệp cũ đang chết dần; thì các trường nói riêng và toàn nền giáo dục nói chung tăng đầu tư cho các ngành đó. Cũng phải nói thêm, điều này thực hiện được là vì các trường học của Mĩ, nhất là trường tư, khá độc lập về tài chính và vận hành không chịu các kiểm soát về khung chương trình bắt buộc hay sử dụng tài chính từ một thứ Bộ hay Sở giáo dục nào; tuy rằng họ cũng có hội đồng kiểm soát riêng.

Để làm điều thứ hai, khi nhận sinh viên vào trường, giáo dục Mĩ áp dụng một mô hình chuyên môn hóa đối với việc học. Thay vì việc dựng một khung chương trình bắt buộc mà tất cả các sinh viên của một ngành học phải theo học giống hệt nhau, các trường đại học tại Mĩ chỉ yêu cầu sinh viên mỗi ngành học một số lớp cơ bản, có tính nền tảng cho ngành; còn lại, họ được tự do chọn lớp học bổ trợ theo ý họ; sao cho họ có thể củng cố kĩ nhất kiến thức trong chuyên ngành hẹp của mình và trở thành chuyên gia ở lĩnh vực của họ. Lấy ví dụ như trong ngành công tác xã hội; sinh viên sẽ phải học bắt buộc một số lớp về các lí thuyết đưa đến đói nghèo và bất bình đẳng xã hội, về phương pháp nghiên cứu, về phát triển con người, và phải thực tập bắt buộc hai năm. Nhưng ngoài những đòi hỏi trên, sinh viên sẽ được tự do chọn lớp để học và chọn nơi thực tập sao cho phù hợp nhất. Nếu bạn muốn tập trung vào nhóm đối tượng trẻ em chẳng hạn, bạn có thể học thêm các lớp về sự phát triển sinh lí của trẻ em, về tâm lí trẻ em, về quá trình hình thành nhận thức ở trẻ, về cách mà đứa trẻ học, v.v... Trong mỗi một lĩnh vực nhỏ này, bạn có thể tự chọn thêm các lớp chuyên sâu; lấy ví dụ như đối với quá trình phát triển tâm lí, bạn lại rẽ nhánh tập trung vào phát triển tâm lí của trẻ bình thường, hay là trẻ bị khuyết tật, hay trẻ nghèo, trẻ sinh trong gia đình mà bố mẹ li dị hoặc liên tục có xung đột. Nói tóm lại là bạn sẽ học tập trung vào một lĩnh vực nhỏ mà bạn có thể ứng dụng để làm việc khi tốt nghiệp.

Sẽ có một vấn đề nảy sinh cho hướng giáo dục này là đôi khi nhà trường không có đủ lớp học và giáo viên cho tất cả các lĩnh vực hẹp trong một ngành. Giả sử như tôi muốn học về thời kì thuộc địa tại Việt Nam, tôi sẽ không tìm được lớp học hoặc giáo viên trực tiếp làm về vấn đề này vì, giả sử, khoa sử của trường tôi chỉ tập trung vào mảng lịch sử Mĩ, châu Âu, châu Phi và một phần châu Á (Nhật, Trung Quốc, Ấn Độ) chứ không có Đông Nam Á. Để giải quyết vấn đề này, các trường học khuyến khích sinh viên đăng kí các lớp học độc lập (independent study hoặc independent reading). Theo cách này, sinh viên sẽ

tìm một giáo sư gần nhất với lĩnh vực mà mình quan tâm (ví dụ như tôi tìm giáo sư về chính sách thuộc địa của Pháp); sau đó, sinh viên và giáo sư sẽ tự xây dựng danh sách các sách nên đọc, tự xây dựng lịch đọc, lịch gặp gỡ và nói chuyện về chủ đề, v.v... Thậm chí, cho một lớp độc lập như thế, sinh viên có thể cùng lúc học với hai, ba thầy để bổ sung kiến thức cho nhau. Theo cách đó, tôi phải tự đọc và học rất nhiều. Nói tóm lại, sẽ không có chuyện sinh viên tốt nghiệp ra giống hệt nhau về các lớp học và chỉ có kiến thức chung chung; mà thường họ có kiến thức định hướng để áp dụng làm việc.

Nhìn lại giáo dục đại học ở Việt Nam mà tôi biết: hãy lấy ví dụ cụ thể là trường Ngoại thương mà tôi theo học từ năm 1995 đến năm 2000. Trong năm năm, tất cả sinh viên học các lớp giống hệt nhau: một lớp thanh toán quốc tế, một lớp luật trong ngoại thương, một lớp bảo hiểm, một lớp vận tải; một lớp kế toán - tài chính; thậm chí học cả những lớp như dân số, giao tiếp quốc tế, v.v... Tốt nghiệp ra, nhìn chung sinh viên đều chỉ có kiến thức chung chung giống nhau, một tí về bảo hiểm, một tí về thanh toán quốc tế, một tí về luật, một tí kế toán, một tí về kĩ năng giao tiếp trong đàm phán, v.v... Khi đi làm cụ thể, sinh viên rất lúng túng và hầu như sẽ phải tự đào tạo lại. Lẽ ra, chỉ nên có một số lớp bắt buộc; còn lại, sinh viên nếu muốn chuyên sâu vào bảo hiểm hàng hóa trong ngoại thương thì nên chỉ chọn học các lớp chuyên sâu; sinh viên muốn làm về thanh toán quốc tế nên học chuyên sâu vào lĩnh vực đó. Những môn như dân số, giao tiếp quốc tế, v.v... nên coi là môn tự chọn, ai thích thì học, ai không thích thì mạnh dạn bỏ hẳn; không nên đào tạo ra những người biết chung chung, hoàn hảo chung chung. Như thế, vừa đào tạo được một đội ngũ có chuyên môn chắc ở các lĩnh vực khác nhau, vừa khiến sinh viên tập trung học vào những gì mình thích và không bị phân tán vào những thứ khác. Đây sẽ là một cách hiệu quả để tạo cho sinh viên sự hứng thú trong học tập; đồng thời tập cho họ suy nghĩ về công việc, định hướng sống của mình; cũng như suy nghĩ một cách thực tế, có mục đích với những kiến thức của mình và biết cách tước bỏ những thứ rườm rà.

II. Sinh viên

1. Nâng cao tính tự chủ và quyền của sinh viên

Giáo dục đại học nói riêng và giáo dục ở Mĩ nói chung chú trọng xây dựng con người có khả năng tư duy độc lập, biết điều mình muốn làm, biết cách suy nghĩ và ra quyết định, biết các quyền và nghĩa vụ của mình; cũng như biết cách thực hành các quyền ấy trong đời sống hằng ngày (ít nhất là tôi thấy biểu hiện của những điều này nhiều hơn rất nhiều so với Việt Nam). Trong giáo dục đại

học, để nâng cao tính tự chủ và quyền sinh viên, các nhà trường xây dựng một quy chế trong đó:

- Mỗi sinh viên được tự chọn lĩnh vực học, tự chọn lớp học và tự xây dựng lịch học cho mình. Họ không nhất thiết phải tốt nghiệp trong bốn năm, mà chỉ cần hoàn thành một số lượng học trình nhất định; họ có thể hoàn thành nhanh hoặc chậm tùy ý; tuỳ điều kiện; có người học hai năm, rồi bảo lưu kết quả để đi làm, rồi lại quay lại trường học tiếp.

- Đầu mỗi kì học, giáo viên công bố lịch học cụ thể cho cả kì học (gọi là syllabus), trong đó ghi rõ các sách phải có cho học kì, các nội dung sẽ học với từng ngày lên lớp, và các bài sẽ đọc trong mỗi giờ lên lớp. Giáo viên có thể tải lịch học này lên mạng từ trước học kì, để sinh viên biết nội dung lớp học mà quyết định có chọn học hay không (thường sinh viên được khuyến khích đến gặp giáo viên để nói chuyện trước khi kì học bắt đầu, để có thể quyết định tốt hơn). Sinh viên thường phải đọc bài trước khi đến lớp và lớp học sẽ mang tính thảo luận, chứ không theo hướng thầy giảng - trò ghi bài.

- Sinh viên được khuyến khích tự học, tự đọc, tự tìm hiểu rất nhiều bên ngoài những gì giảng trên trường. Các bài tập hằng tuần hướng nhiều vào thực hành và kĩ năng phân tích vấn đề, chứ không phải hướng vào việc "thuộc bài". Ví dụ như bài tập có thể yêu cầu sinh viên phải trực tiếp đi phỏng vấn bên ngoài, đi lấy số liệu để phân tích vấn đề hoặc đọc thêm rất nhiều để viết bài phân tích. Cũng trên khía cạnh này, hầu hết sinh viên Mĩ đều đi làm thêm, trong hoặc ngoài trường. Rất nhiều người làm các công việc bình dân như hầu bàn, đưa báo, lái taxi, khuân vác, bán hàng, v.v... và họ thấy rất thoải mái, không có gì phải xấu hổ.

- Sinh viên có thể vay tiền của chính phủ, của trường hoặc các tổ chức tài chính thông qua trường để trả học phí; sau này đi làm, sinh viên sẽ trả lại tiền. Có những sinh viên vay nợ toàn bộ học phí để có thể đi học, tập trung học giỏi; sau khi tốt nghiệp, họ dùng lương trả nợ trong vòng vài năm. Ví dụ, một giáo sư mà tôi quen, mặc dù năm nay đã hơn 40 tuổi, vẫn đang tiếp tục trả nợ tiền học phí từ thời đi học đại học theo kiểu trả từng khoản nhỏ hằng tháng.

- Sinh viên có quyền sử dụng tất cả các cơ sở vật chất trong trường học như thư viện, nhà thể thao, phòng máy tính, lấy giấy chứng nhận điểm học, v.v... Ví dụ như ở trường tôi (Đại học Chicago - University of Chicago), mỗi lần vào thư viện, sinh viên tự tra sách, tìm sách trong kho, rồi mượn thoải mái về nhà; sinh viên có thể lấy điểm học bất cứ lúc nào, không mất lệ phí và không cần chữ kí mà có hệ thống chuẩn về việc này.

- Sinh viên được có tổ chức và đại diện để tham gia vào các quyết định của trường học hoặc của khoa, như quyết định về thay đổi chương trình học, quyết định về việc thay hiệu trưởng, quyết định về học phí, về bảo hiểm, về việc xây dựng trường, về các hoạt động xã hội, v.v...

- Sinh viên có quyền và được khuyến khích trao đổi thẳng thắn với giáo viên; kiến nghị khi có các biểu hiện không lành mạnh ở giáo viên; yêu cầu thay đổi giáo viên không có trình độ chuyên môn, v.v...

- Sinh viên có quyền được truy cập hồ sơ về bản thân mình, có quyền xem các nhận xét của giáo viên về bản thân (trừ khi họ kí giấy từ bỏ quyền này) và có quyền kiện khi giáo viên có nhận xét sai hoặc có biểu hiện phân biệt đối xử với mình.

- Cuối mỗi kì, sinh viên phải làm một bản đánh giá giáo sư của mình (bảng này không để tên sinh viên) và điểm đánh giá của các giáo sư được công khai trong trường cho sinh viên xem. Thường trước mỗi học kì, khi chọn lớp học, sinh viên hay xem điểm đánh giá giáo viên các năm trước để quyết định.

- Sinh viên có quyền đề cử và bầu các giáo viên giỏi, có tâm huyết vào các chức danh; thay vì để cho nhà trường xét duyệt giáo viên giỏi. Thường cuối mỗi năm học, hiệu trưởng trường hoặc trưởng một khoa gửi thư cho sinh viên toàn trường yêu cầu đề cử giáo viên giỏi. Các sinh viên sẽ viết thư đề cử và kí tên gửi lên hiệu trưởng. Họ công khai các thư này và còn công khai viết thư để vận động trong trường cho giáo viên mà họ kính trọng.

2. Giảm sự coi trọng bằng cấp, điểm, và các thứ hình thức; chú trọng vào con người

Đây có lẽ là điều mà tôi tâm đắc nhất với hệ thống giáo dục Mĩ nói riêng và hệ thống vận hành của nước Mĩ nói chung: nó chú trọng vào bạn, chính con người bạn - như một cá thể riêng biệt và trọn vẹn; chứ không phải dựa trên những thước đo hình thức chung chung. Điều này được thực hiện thông qua các hoạt động như:

- Việc chọn vào học đại học không thông qua một kì thi đại học mà thông qua xét hồ sơ cá nhân, bao gồm học bạ trung học, điểm thi các kì thi trắc nghiệm trình độ được chuẩn hóa bởi cơ quan độc lập (SAT), thư giới thiệu của giáo sư hoặc người quản lí, bài tự viết của thí sinh về mục đích và kế hoạch học tập, các tài liệu bổ trợ khác về kinh nghiệm cá nhân, hoạt động ngoại khoá, v.v... Hình thức này có thể chưa thực tế ở Việt Nam; tuy nhiên, về lâu về dài, chúng ta nên nghĩ đến việc đánh giá con người dựa trên khả năng và tiềm năng tổng thể thay vì các biểu hiện hình thức và có tính rủi ro cao như thi đại học.

- Không công bố điểm của sinh viên một cách công khai với các sinh viên khác hoặc với giáo viên khác, trừ khi có lí do chính đáng. Nên coi chuyện điểm học là chuyện riêng tư, sinh viên có quyền giữ kín. Điều này để sinh viên có thể có một môi trường bình đẳng với nhau và với giáo viên; tạo cho sinh viên sự tự trọng. Đồng thời, sinh viên phải làm bài liên tục trong kì, giữa kì và một bài lớn cuối kì để tính điểm cho cả học kì chứ không theo phương thức "cái chết bất ngờ" như ở Việt Nam (tức là cả kì chỉ có một bài thi ở cuối kì).

- Không có chính sách ưu tiên với lớp trưởng, cán bộ hoặc con giáo viên. Nếu ai thích làm lớp trưởng hoặc chủ tịch hội sinh viên thì tự ứng cử và sau này sẽ có lợi trong hồ sơ xin làm việc hoặc học bổng; nhưng không đánh đồng hoạt động này với trình độ học hành; do đó, không có chuyện cộng điểm cho người hoạt động.

Giáo dục đại học tại Mĩ tạo cho sinh viên môi trường để thực hành quyền làm chủ, nuôi dưỡng cảm giác mình là một người lớn, một công dân ngang bằng với những người khác, có tiếng nói, có sự tự tôn, có các quyền và nghĩa vụ mà mình phải làm. Nó cũng tập cho sinh viên cách tự suy nghĩ, tự ra quyết định và chịu trách nhiệm với các quyết định của mình. Nó tập cho họ sự trung thực, biết rằng sự thực được tôn trọng và do đó mà sống thẳng thắn hơn trong cuộc sống.

- Sinh viên có quyền chọn học lấy điểm thông thường (A, B, C, D), hoặc chỉ nghe giảng mà không lấy điểm nhưng vẫn có tên môn học trong bảng điểm, hoặc lấy điểm theo chế độ Qua/Trượt (Pass/Fail); như vậy, sinh viên có thể tập trung sức vào những môn mình muốn học và không phải quá lo lắng về điểm ở những môn mình không quan tâm nhiều.

- Nếu sinh viên gặp khó khăn với một môn học, dù đã hết sức cố gắng, thì có thể nói chuyện với giáo viên để tìm sự giúp đỡ riêng; và miễn là bạn cố gắng, bạn sẽ được đánh giá về cố gắng của bạn. Ví dụ như trong lớp học về phân tích số liệu mà tôi là trợ giảng, có một số sinh viên đã lớn tuổi (trên 50 tuổi), cho nên họ rất chật vật với tính toán và các phần mềm phân tích số liệu mặc dù đã rất cố gắng. Trong trường hợp này, họ sẽ gặp gỡ với giáo sư và trợ giảng hằng tuần để học thêm. Khi xem xét bài làm của họ, chúng tôi thường châm chước các lỗi vì biết họ đã cố gắng rất nhiều.

- Không quá coi trọng điểm số trong quá trình xét học bổng, xin việc của sinh viên; mà xem xét mỗi người trong hoàn cảnh riêng của họ, xem xét nỗ lực, khả năng và tiềm năng của họ.

III. Giáo viên

Giảng viên đại học ở Mĩ - tuy có được sự tôn trọng tương đối trong xã hội - nhưng nhìn chung vẫn chỉ được coi là một trong các nghề. Họ là người giúp sinh viên suy

nghĩ, chứ không phải người áp đặt suy nghĩ; bản thân họ cũng liên tục phải học hỏi, chứ không phải đã vào trường là vĩnh viễn ngồi đó, giảng hết năm này qua năm khác với một giáo trình cũ.

(trong bài viết tôi dùng lẫn hai từ giáo viên và giảng viên. Từ giáo sư tôi cũng dùng để chỉ chung người dạy, chứ không có ý nghĩa chặt chẽ như ở Việt Nam).

Giáo viên là người thầy, người bạn, người giúp đỡ

Mỗi sinh viên được phân một người hướng dẫn (advisor) ngay từ khi vào trường. Giáo sư hướng dẫn có nhiệm vụ giúp sinh viên suy nghĩ và xây dựng lịch học riêng, phù hợp với mong muốn của mình; giới thiệu sinh viên với những giáo sư có chuyên môn trong lĩnh vực mà sinh viên quan tâm; theo dõi quá trình học của sinh viên; giúp tháo gỡ các khó khăn học hành; viết thư giới thiệu khi sinh viên xin học bổng, xin việc... Sinh viên có quyền đổi giáo sư hướng dẫn trong quá trình học, tùy theo nhu cầu ở từng thời điểm. Cá nhân tôi đổi giáo viên hướng dẫn hai lần trước khi tìm được người phù hợp.

Kết thúc mỗi học kì, sinh viên bao giờ cũng phải có một bản đánh giá kín (không công bố tên sinh viên) với giảng viên mình vừa học trên tất cả các mặt như kiến thức chuyên môn, sự nhiệt tình, việc chuẩn bị bài, việc giảng bài, thái độ với sinh viên, v.v... Điểm đánh giá của các giảng viên được nhà trường công khai với sinh viên và đầu mỗi học kì, khi quyết định chọn học môn nào, các sinh viên thường có thói quen kiểm tra điểm đánh giá của giảng viên đó ở các năm trước. Điều này khiến cho các giảng viên liên tục phải cố gắng về chuyên môn và tận tình với sinh viên.

Việc phong tặng các danh hiệu như giảng viên xuất sắc, giảng viên ưu tú hằng năm là do sinh viên đề cử và bầu chọn, chứ không phải do hội đồng giáo viên bầu.

Hầu hết các giáo sư trong trường đều rất sẵn lòng gặp mặt, nói chuyện, làm đề tài riêng với sinh viên nếu như lĩnh vực chuyên môn có liên quan. Mỗi lần tôi muốn gặp một giáo sư nào đó để nói chuyện, tôi có thể email hẹn gặp và đến nói chuyện thoải mái. Lấy ví dụ như nếu tôi học về tâm lí trẻ em và có vướng mắc về lịch sử hình thành khái niệm "ấu thơ", tôi có thể hẹn gặp giáo sư ở khoa sử hoặc khoa nhân chủng học để nói chuyện.

Mỗi giáo sư thường chuyên về một lĩnh vực hẹp nào đó, ngoài việc có kiến thức chung. Vì thế, nhắc đến tên một giáo sư nhất định trong trường là bạn nghĩ chính xác đến lĩnh vực chuyên môn của người đó, ví dụ như bà Tina chuyên về phúc lợi trẻ em, bà Lambert chuyên về chính sách lao động, bà Henly chuyên về cộng đồng, ông Johnson chuyên về HIV/AIDS. Có những sinh viên chuyển từ các bang khác hoặc trường khác tới trường tôi chỉ vì muốn theo học một giáo sư nhất định nào đó. Bên khoa kinh tế của trường tôi chẳng hạn, có một vài giáo sư

được giải Nobel vẫn đang giảng dạy và mỗi người chuyên một lĩnh vực nào đó, sinh viên theo họ thành từng trường phái; thậm chí có thể gọi tên và nói X chịu ảnh hưởng của thầy Y, A là học trò của giáo sư B.

Giảng viên còn là người bạn, là đồng nghiệp với sinh viên và có thể phát triển một quan hệ bền vững cả đời, chứ không chỉ lúc còn trong trường. Ví dụ như lúc tôi học thạc sĩ ở Nebraska, tôi chơi rất thân với một giáo sư người Mĩ; đến mức, tôi thường đến nhà ăn tối, đi chơi xa cùng gia đình bà ấy. Kể cả khi tôi chuyển lên Chicago học tiến sĩ, chúng tôi vẫn email, gọi điện thoại, gửi quà vào các dịp lễ. Tôi cũng vẫn trao đổi về học thuật với các thầy giáo cũ trong khoa; vẫn xin thư giới thiệu từ họ và nếu mình có thành công gì, các thầy trong khoa cũng vẫn gửi thư chúc mừng. Hầu hết các sinh viên đều xây dựng quan hệ gắn bó với ít nhất một giáo sư nào đó trong trường, nếu là giáo sư hướng dẫn thì là lí tưởng nhất.

Không có chuyện hối lộ, gian lận giữa sinh viên và giáo viên; phần vì giáo viên được thù lao xứng xáng, phần vì họ rất có lương tâm và đạo đức nghề nghiệp. Đa phần họ lựa chọn nghiên cứu và giảng dạy làm sự nghiệp cả đời của mình và rất toàn tâm toàn ý với lựa chọn này. Có thể thấy là họ rất hạnh phúc vì môi trường học đường luôn có cái mới, có tri thức mới. Khi tôi ở trong kí túc xá của trường Chicago, tôi có quen một ông cụ đã hơn 70 tuổi nhưng ngày nào cũng ăn mặc chỉnh tề, cắp cặp đến lớp để ngồi nghe giảng hoặc nói chuyện với sinh viên. Tôi hỏi thì được biết cụ trước đây là giáo sư trong trường, giờ nghỉ hưu rồi nhưng vẫn thích trường học nên ngày nào cũng đến. Nhiều giáo sư trường tôi, nhất là các giáo sư giỏi, đã cao tuổi lắm rồi nhưng vẫn lên lớp, vẫn gặp sinh viên hằng ngày và nhanh nhẹn vô cùng.

Giáo viên lên lớp thường có thể ăn mặc thoải mái, giảng bài theo hướng thảo luận và nói chuyện với sinh viên; chấp nhận chất vấn với sinh viên, cười đùa với sinh viên, nhưng cũng có thể gay gắt tranh luận các vấn đề với sinh viên mà không tư thù. Họ không hách dịch, kẻ cả, lấp liếm khi sai. Quan trọng hơn, họ liên tục nâng cao trình độ và liên tục học thêm (từ đồng nghiệp và từ sinh viên), chứ không trì trệ ở một chỗ hết năm này qua năm khác.

Giáo viên cũng phải chịu sự đánh giá trình độ

Giảng viên đại học ít nhất phải có bằng thạc sĩ; ở các trường lớn thì hầu hết có bằng tiến sĩ mới có thể làm đơn xin vào trường giảng dạy.

Một người muốn xin vào trường giảng dạy thì phải thông qua các bước nộp hồ sơ, phỏng vấn công khai và thuyết trình về các công trình khoa học một cách công khai tại trường (sinh viên được quyền đến xem và cho ý kiến). Nếu được nhận vào, địa vị của họ cũng chưa chắc chắn mà vẫn chỉ là thử việc trong

một số năm nhất định, thường ở vị trí giảng viên cấp 1 (còn gọi là giáo sư trợ lí - assistant professor). Trong khoảng thời gian này, họ phải giảng bài, phải nghiên cứu và có công trình nghiên cứu xuất bản trên các tạp chí khoa học. Đến cuối kì thử việc, hồ sơ của họ sẽ được một hội đồng độc lập, gồm cả giáo sư trong trường và một hội đồng độc lập, không được công bố ở ngoài trường xem xét và bỏ phiếu kín để quyết định họ có đủ năng lực làm giảng viên không (hội đồng ở bên ngoài thường là các giáo sư có uy tín trong lĩnh vực của người nộp hồ sơ, và ở một trường khác). Nếu được thông qua, giảng viên mới chính thức vào "biên chế" của trường; nhưng điều đó không có nghĩa là họ yên vị vĩnh viễn.

Trong mỗi năm học, để tăng bầu không khí thân mật, nhà trường hoặc khoa thường tổ chức nhiều buổi tiệc, lễ hội... trong đó giảng viên và sinh viên tham gia thoải mái. Ví dụ như trong khoa tôi có ngày hội Sáng tạo để sinh viên và giảng viên đến thể hiện những tài năng thơ, nhạc, họa... bên ngoài nghiên cứu và những thứ hàn lâm trong trường. Vào những dịp như lễ Hóa trang (Halloween), các giáo sư thường đến trường trong trang phục hóa trang rất thoải mái. Trường học cũng được trang trí theo không khí từng dịp lễ hội; ví dụ như treo hình đầu lâu xương chéo vào dịp hội hóa trang, có cây thông vào dịp Giáng Sinh... Khu sảnh chính của khoa tôi học có nhiều bàn ghế để sinh viên tụ tập nói chuyện, ăn trưa; đó cũng là nơi diễn ra các hoạt động chính của khoa.

IV. Mô hình giáo dục mở, tính liên kết cao

Giáo dục đại học Mĩ chú trọng đào tạo con người để làm việc chứ không đào tạo những trí thức chung chung. Vì thế, trường đại học tại Mĩ áp dụng một mô hình mở ở bên trong mỗi trường, đồng thời liên kết rất chặt với các tổ chức bên ngoài nhà trường, đặc biệt là những tổ chức nghiên cứu và các cơ quan ứng dụng. Có thể nói, trường học là một mắt xích chính trong hệ thống xã hội; nó liên kết chặt chẽ với các mắt xích khác để tạo nên một sự cân bằng giữa học và hành, giữa đào tạo nhân lực và sử dụng nhân lực.

Sinh viên có quyền tự do sang các khoa, trường khác để học các môn học liên quan. Ví dụ như sinh viên học trong khoa công tác xã hội được tự do đi sang khoa sử, khoa tâm lí, khoa thần kinh học, khoa thống kê, trường y, trường luật, trường kinh tế để học những gì họ cần. Theo cách đó, sinh viên sẽ được học những gì tốt nhất và sâu nhất cho chuyên môn của họ.

Giữa các trường, sinh viên có thể xin sang học một hoặc một số kì, thậm chí một môn học nhất định, với một giáo sư nhất định theo nhu cầu của mình. Dĩ nhiên là không phải lúc nào điều này cũng xảy ra, ví dụ như nếu bạn ở một

trường hạng thấp thì bạn khó có thể xin đến học trao đổi ở một trường hàng đầu; nhưng nhìn chung, về lí thuyết, bạn có thể nhờ giáo sư giới thiệu, viết thư trực tiếp với giáo sư mà bạn quan tâm để đến xin học. Lấy ví dụ như Đại học Chicago và một số trường hàng đầu khác ở Mĩ, gồm Harvard, Yale, Princeton, Cornell, Stanford... có chương trình trao đổi sinh viên; do đó, tôi có thể tự do đi sang các trường kia học các khoá học mà tôi cần. Cụ thể hơn, ví dụ như Cornell hiện nay là trường có cơ sở dữ liệu về Việt Nam lớn nhất Mĩ, nên nếu tôi muốn tìm hiểu thì tôi có thể sang đó học một kì tới một năm, cùng với một giáo sư mà tôi chọn trước.

Quan hệ chặt chẽ với các cơ sở nghiên cứu và các cơ quan khác. Thực tế là trường đại học bên này là một lò nghiên cứu và lí thuyết cho nhiều lĩnh vực ứng dụng của Mĩ. Ví dụ như Đại học Chicago có chương trình hợp tác chặt chẽ với chính quyền bang Illinois về các vấn đề như phân tích, đánh giá các vấn đề phúc lợi trẻ em trong tiểu bang, có quan hệ chặt chẽ với các bộ, các cơ quan liên bang. Riêng các khoa có tính ứng dụng cao như tin học, quản trị kinh doanh, luật, y... thì sinh viên thường cùng giáo sư tham gia vào các công việc ứng dụng thực sự ở bên ngoài như làm việc với các công ty tin học, công ty kinh doanh, hãng luật, các bệnh viện...

Xây dựng thư viện sách lớn cho sinh viên; đồng thời thư viện giữa các trường thông với nhau, sinh viên có thể sang trường khác mượn sách hoặc mượn ở thư viện quốc gia. Họ xác định rằng sách và đọc sách là những thứ tối quan trọng cho người học; cho nên đầu tư rất kĩ vấn đề này. Lại lấy ví dụ: Đại học Chicago có tới sáu thư viện lớn; trong đó có một thư viện trung tâm và năm thư viện chuyên ngành cho các nhánh học lớn, gồm thư viện khoa học tự nhiên, khoa học xã hội, luật, kinh doanh, công tác xã hội. Ngoài các thư viện trên là một hệ thống các thư viện nhỏ, tủ sách nhỏ của các khoa.

Ứng dụng kĩ thuật và công nghệ cao vào trong giảng dạy: Nhiều lớp học được trang bị thiết bị nghe nhìn, chiếu; giáo viên có hệ thống tải bài giảng lên mạng, quản lí và giao tiếp với sinh viên qua mạng; giáo viên soạn bài trên các phần mềm hiện đại (ít nhất là Microsoft PowerPoint) và thường phát bài giảng cho sinh viên trước mỗi buổi học. Ví dụ như với rất nhiều lớp học, tôi thực hiện các công đoạn lấy tài liệu, trao đổi với giáo viên hoặc các bạn khác trong lớp, gửi bài tập cho giáo sư đều qua mạng của trường.

Khuyến khích sinh viên học và làm các dự án hoặc làm bài theo nhóm; học cách viết và thuyết trình trước đám đông để tăng kĩ năng hợp tác và sự tự tin. Hầu hết sinh viên năm thứ nhất các ngành đều phải học một môn bắt buộc về thuyết trình trước đám đông (public speaking) và học cách viết văn bản, bao

gồm cách trình bày, cách tạo lập ý, cách dùng dẫn chứng, và cách trích dẫn người khác. Chương trình giáo dục ở Mĩ rất cảnh giác với chuyện đạo văn - dù cố ý hay sơ ý; do đó, sinh viên được dạy kĩ việc sử dụng các quy định trích dẫn chuẩn do các cơ quan chuẩn quy định (ví dụ bạn hay nghe nói chuẩn trích dẫn APA hoặc chuẩn Chicago). Đây là một điều nên áp dụng với giáo dục đại học ở Việt Nam vì cá nhân tôi nhận thấy một số lượng lớn sinh viên Việt Nam tốt nghiệp đại học ra nhưng không viết nổi một văn bản có thể coi là "đọc được". Tệ hơn, họ có thể sử dụng công trình, kiến thức của người khác một cách vô tội vạ, chép lại y nguyên mà không hề để tên tác giả theo các chuẩn trích dẫn.

TRÊN GHẾ NHÀ TRƯỜNG

Cao Huy Thuần

Tôi mượn hai chữ "định" và "tuệ" trong Phật giáo để nói với các em một câu chuyện nhỏ. Xin các bậc phụ huynh đừng sợ tôi đưa các em vào thế giới tương chao hoặc vào triết lí cao xa. "Định" và "tuệ" là những chuyện hiển nhiên trước mắt, là kinh nghiệm thường xuyên của các em từ khi bước vào nhà trường, ngay cả trước đó nữa. Các em có học gì khác đâu? Học "định" để được "tuệ", đơn giản chỉ có thế. Đây là chuyện giáo dục sơ đẳng, không phải chuyện lí thuyết viễn vông trên chốn đâu đâu.

Hãy nhìn em bé cắn bút trước một bài toán cộng trừ. Em đang luyện tập trí óc. Mồ hôi em không chảy như người chạy bộ để luyện tập thân thể, nhưng công phu tập luyện nào ai kém ai? Sinh ra, em đã có đủ mọi khả năng để biết, nhưng mọi khả năng đều ở trong trạng thái tiềm tàng. Tập luyện, tập luyện từng phút từng giờ, để phát triển những khả năng tiềm tàng ấy thành hiện thực, đó là công việc của giáo dục. Đánh vần, tập đọc, học thuộc lòng, cộng trừ nhân chia... tri thức nảy nở dần, kí ức nảy nở song song, mỗi bước tiến của tri thức dựa trên mỗi bước tiến của trí nhớ, kí ức này phát triển trên kí ức kia, cứ thế trí nhớ tích tụ cả một kho tàng kí ức, để sàng lọc, để lựa chọn, để lấy ra tri thức nào đáp ứng đúng cho mỗi tình huống, mỗi hoàn cảnh, mỗi giải đố. Có ai thấy mồ hôi toát ra trong đầu em bé đâu? Nhưng cứ thế, em trưởng thành, hôm qua bập bẹ chữ cái, hôm nay đọc sách làu làu. Bao nhiêu khổ công thầm lặng!

Em tập luyện cái gì trước hết? Chú ý. Không chú ý thì không bao giờ đầu óc em bé trưởng thành, dù chỉ một bước. Ngôn ngữ Phật giáo gọi là "định". "Định" là cố gắng đầu tiên, cho nên là căn bản. Là căn bản, cho nên cũng là khó nhất. Khó nhất cho em bé mà cũng khó nhất cho người lớn. Bởi vì người lớn sinh ra từ em bé! Hãy xem em bé chơi: tay nắm đồ chơi này rồi vứt, nắm đồ chơi khác rồi vứt, loăng quăng không ngừng. Đến tuổi vào lớp, đố bé nào chăm chú được một cái gì trong vài phút. Có cha mẹ nào không than van: con tôi

không ngồi yên, hết la hét thì cãi lộn, chọc ghẹo. Cháu tôi, tám tuổi, làm bài luận tả cây chuối, đã qua hàng với một câu kết luận bất hủ: "Em rất thích cây xoài". Cháu chỉ có thể tập trung chú ý trên cây chuối trong mười câu, đến câu cuối thì cây chuối bay mất trong đầu, cây xoài ngang nhiên chiếm cứ.

Trên ghế nhà trường, sự chú ý của em bé rất phức tạp. Trí óc em phải liên hệ nhiều yếu tố khác nhau để nối kết chúng với nhau thế nào cho hợp lí nhất. Nếu không chú ý, em sẽ không tìm ra được mối liên hệ, mà không tìm được thì kết quả sẽ vô cùng tai hại cho tri thức, bởi vì dẫn đến lầm lẫn. Nhưng nếu lầm lẫn mà biết lầm lẫn thì đó lại là một bước tiến khác của chú ý, đưa đến việc tìm ra được đâu là đầu mối của lầm lẫn để lần sau tránh một lầm lẫn tương tự. Cứ thế, từng bước, từng bước, từ bài toán đến bài văn, giáo dục ở nhà trường về tập trung chú ý mở ra cho em bé cánh cửa của tư tưởng. Ánh sáng đó, thuật ngữ Phật giáo gọi là "tuệ". Như ngọn đèn đuổi tăm tối ra khỏi gian phòng, "tuệ" đuổi lầm lẫn ra khỏi trí óc. Biết thế nào là đúng thế nào là sai, tư tưởng của em bé nảy nở.

Học toán, em dễ hiểu hơn thế nào là lầm lẫn. Hai chiếc xe lửa, chiếc trước chiếc sau, hoặc chạy ngược nhau, để cùng đến một nhà ga. Em phải tính toán vận tốc thế nào để chiếc này chiếc kia êm ru đến trước nhà ga an toàn. Tính đúng, hành khách bước xuống xe vui vẻ. Tính sai, xe cứu thương phóng đến ào ào. Học văn, đúng sai khó biết hơn, nhất là lúc lên cao, em học sinh bước vào lĩnh vực thưởng thức thơ. Nhưng dù toán hay văn, chú ý đều phải tập trung từ những chi tiết nhỏ nhất, bởi vì sai một li đi một dặm.

Ví dụ một chi tiết nhỏ nhất trong văn: cái dấu phảy. Hèn mọn thế đấy, các em ạ, vậy mà cái dấu phảy dạy cho các em bài học chú ý thường xuyên mà nếu không vận dụng cho tinh, hoặc là tư tưởng của em sẽ chạy bậy, lộn tùng phèo, hoặc là em không diễn tả được tư tưởng rõ ràng cho người khác hiểu. Tôi nhớ câu văn sau đây mà thế hệ chúng tôi học thuộc lòng vì nằm trong một bài văn in trong sách giáo khoa, câu văn của Nguyễn Bá Học:

"Đường đi khó, không khó vì ngăn sông cách núi, mà khó vì lòng người ngại núi e sông".

Tôi không nói đùa: bao nhiêu đồng chí đồng môn của tôi hồi mười tuổi không hiểu nổi câu văn chỉ vì ê a đọc một mạch như đọc kinh, không chú ý đến hai cái dấu phảy. Ê a như vậy, câu văn nghe như thế này: đường đi khó không khó mà khó... Con đường gì mà kì quái vậy, khó không khó mà khó là cái làm sao? Loạn xà ngầu, tư tưởng không tìm ra được manh mối, tối om như nhà không đèn. Chú ý đến hai cái dấu phảy, ánh sáng mở toang! Nhà Phật nói: "định" mở cửa cho "tuệ".

Sách báo ngày nay xem chừng không mấy chú ý đến cái dấu phảy hèn mọn, nhưng dân gian thì có chú ý đấy. Biết đâu thầy giáo tài hoa nhất của các

em là tấm bảng khẩu hiệu to tướng mà tôi đọc được trên một ngã tư lớn của thành phố: *"Gia đình hai con vợ chồng hạnh phúc"*. Bàn tay vô hình nào đó đã phẩy một dấu phảy hùng hồn sau chữ "vợ", biến hạnh phúc chung của đôi vợ chồng gương mẫu thành hạnh phúc riêng tư, kín đáo, của một dức ông chồng trịch thượng thời hoàng kim phong kiến đa thê. Một cái dấu phảy, nghìn trùng xa cách!

Đó là những cái dấu phảy hữu hình. Đi vào thưởng thức thơ, em học sinh còn phải biết chú ý đến những dấu phảy vô hình mà em tự mình khám phá ra để thấy câu thơ hay hơn, tưởng tượng bay cao hơn, tư tưởng chính xác hơn. Chẳng hạn câu này trong *Kiều*, diễn tả nỗi lòng của Thúy Kiều trong đêm vắng, trước giờ bán mình chuộc cha:

Một mình âm ỹ đêm chầy
Đĩa dầu vơi nước mắt đầy năm canh

Một mình bên đèn, Kiều thức suốt sáng. Nàng khóc. Trong khuya vắng, tất cả đều câm lặng, chỉ còn hai hình ảnh có hồn: đĩa dầu và nước mắt - nước mắt là nhân vật chính, đĩa dầu là chứng nhân. Đĩa dầu vơi dần, nỗi khổ đầy dần, như thể cái vơi của bên này tràn qua cái đầy của bên kia. Câu thơ hay ở cách đối chọi giữa hai chữ "vơi" và "đầy". Câu thơ còn hay ở cách ngắt câu, ngắt ở "vơi" và ngắt ở "đầy", khác với cách ngắt thông thường trong thể lục bát. Đọc câu thơ mà không biết ngắt như vậy, cái thần của câu thơ sẽ biến mất, hình ảnh vơi đầy mờ nhạt, tưởng tượng nghèo đi, rung động không đến. Phải đọc: *"Đĩa dầu vơi /nước mắt đầy / năm canh"*.

Đó là hai dấu phảy vô hình làm nảy nở khiếu thưởng thức thơ nơi em học sinh lớp mười, mười một.

Cũng vậy, với khả năng chú ý phát triển dần dần, em có thể khám phá ra một sự lạ kì diệu trong bài *Tiếng thu* của Lưu Trọng Lư, và sẽ thấy tại sao bài thơ hay đến thế. Đây là bài thơ nổi tiếng:

Em không nghe mùa thu
Dưới trăng mờ thổn thức?
Em không nghe rạo rực
Hình ảnh kẻ chinh phu
Trong lòng người cô phụ?
Em không nghe rừng thu
Lá thu kêu xào xạc
Con nai vàng ngơ ngác
Đạp trên lá vàng khô?

Ngoài âm điệu, ngoài hình ảnh, ngoài cảm giác mà bài thơ gợi lên trong tâm hồn người đọc, em học sinh có thể tự hỏi: tại sao *"Em không nghe"* mà không phải "Em nghe không"? Nếu ví thử tác giả viết "Em nghe không", thì thi tứ của bài thơ sẽ bay đi hết. "Em nghe không" chỉ là một câu hỏi. *"Em không nghe"* là cả một trời tưởng tượng. Tưởng tượng nhà thơ đang thủ thỉ với bạn: lắng nghe, em, lắng nghe những hình ảnh, những âm thanh, những rung động sâu kín nhất, mong manh nhất, huyền ảo nhất của mùa thơ mộng nhất... Em không nghe? Nghe rõ hơn nữa đi, nghe rõ tự trong lòng, kìa trăng, kìa lá, kìa nai, kìa xôn xao thi tứ... em không nghe?... Cùng với bạn của nhà thơ, em học sinh bị lôi cuốn vào chú ý, vào "định", để nhập vào bài thơ, vì với một bài thơ chứa chan cảm giác như vậy, không nhập vào thơ thì không thấy hay đâu cả, không thấy mùa thu, không mở được "tuệ".

Chưa hết, em học sinh còn có thể chú ý vào cấu trúc của bài thơ và khi đó mới thấy cái thần diệu của ngôn ngữ, mới thấm thía thi vị của một dấu hỏi, của cách ngắt bài thơ tài tình sau hai câu, rồi sau ba câu, rồi sau bốn câu. Hiếm có một bài thơ ngắt quãng thần kì như thế. Dấu hỏi sau hai câu, rồi dấu hỏi sau ba câu, rồi dấu hỏi sau bốn câu. Tuồng như nói xong hai câu, người bạn lơ đãng vẫn chưa nghe được, phải nói ba câu để chú ý hơn; ba câu vẫn chưa hiệu quả, phải bốn câu... Bốn câu, người bạn hình như vẫn chưa nghe thấy gì vì bài thơ tận cùng bằng một dấu hỏi. Nhưng đó mới chính là "Tiếng thu". Bởi vì chẳng có cái gì là thực trong bài thơ cả. Đố ai biết "trăng thổn thức" là trăng thế nào, đố ai thấy "chinh phu", "cô phụ" ngoài cổ thi, mấy ai ở thành phố như bạn của nhà thơ mà thấy được nai vàng nai đỏ? Vậy mà hãy nghe kĩ trong lòng: có đấy, có tiếng thổn thức của trăng, có tiếng rạo rực của vợ nhớ chồng, có tiếng xào xạc của lá khô. "Tiếng thu" ấy chỉ có ở trong lòng vì mùa thu đích thực là mùa thu ở trong lòng. Mùa thu là cảm giác về thu, ấn tượng về thu, mông lung, huyền ảo, không nói nên lời, cho nên bài thơ toàn là dấu hỏi, chấm dứt bằng dấu hỏi, mỗi dấu hỏi là mỗi vỗ cánh bay vào tưởng tượng. Ai dám nói thưởng thức thơ không đòi hỏi chú ý?

Chú ý còn làm phát triển kí ức. Không chú ý, đố em học sinh học thuộc được bốn câu thơ. Nếu sau này em thành kịch sĩ, không chú ý, đố em học thuộc được một vở tuồng. Định tâm và kí ức gặp nhau, nâng đỡ nhau, làm sáng lên tư tưởng. "Tuệ" mở ra.

Nơi em học sinh, "tuệ" đó là khả năng lí luận. Trên ghế nhà trường, không lúc nào em không ứng dụng khả năng lí luận. Mỗi ngày tôi để dành được hai đồng, vậy trong mười ngày tôi để dành được hai mươi đồng. Từ những lí luận đơn giản, cụ thể như vậy của bài toán đố, em đi dần vào những

lí luận trừu tượng. Thực sự, không lí luận nào là không trừu tượng: em đâu cầm 20 đồng trong tay; 20 đồng ấy chỉ có trong cái đầu, nhưng em biết đó là điều chắc chắn, hiển nhiên, không cần đếm. Em đi dần vào lí luận trừu tượng như vậy với đôi chân luôn luôn bước trên kí ức, kí ức học được ở trường, kí ức học qua sách truyện, lắm khi kí ức bằng quơ, học đâu đấy, tưởng chừng vô dụng, vô bổ. Hình ảnh của cái cân chẳng hạn, hình ảnh con sư tử, hình ảnh con ó nắm trong chân này bó tên, trong chân kia nhánh ô liu... nếu chỉ là hình ảnh suông, không có kí ức hỗ trợ, thì tư tưởng dẫm chân tại chỗ, nhưng nếu có học đâu đó chút kiến thức, thì tư tưởng về bình đẳng, về sức mạnh, về hòa bình, chiến tranh - toàn là những khái niệm trừu tượng - trỗi lên trong óc. Càng học cao, càng thu thập kiến thức, lí luận của em học sinh càng xông trận, trận chiến của những tư tưởng đồng và bất đồng, về chính những vấn đề mà hôm qua em chỉ mới nạp nhưng chưa suy: chiến tranh, hòa bình, sức mạnh, bình đẳng. Tiếp cận với ý tưởng của người khác, tiếp cận với dư luận, tiếp cận với tuyên truyền, tiếp cận với những biến cố xảy ra trong lịch sử hay trước mắt, em học sinh, nhờ kiến thức tích lũy, sẽ vận dụng chú ý soi vào suy luận để tìm ra cho được *phán đoán riêng* của mình. Một nền giáo dục xứng đáng với tên gọi ấy là nền giáo dục biết phát triển phán đoán riêng của mỗi học sinh, xem đó như là cứu cánh.

Đó là nói chuyện cái đầu. Tư tưởng đâu có nằm mãi trong ấy. Tư tưởng đâu có chịu bị cầm tù! Trước sau gì nó cũng phát ra, hoặc bằng miệng, hoặc bằng ngòi bút. Ở đây cũng vậy, "định" vẫn là căn bản. Bút sa gà chết, thói cẩn thận ấy, người cầm bút ở xã hội ta đã biết tận xương tủy. Cái miệng cũng vậy, "nhất ngôn kí xuất tứ mã nan truy", các cụ đã dạy. Tôi miễn nói chuyện đó, tôi nói chuyện khác. Tôi nói về cách phát biểu, phát biểu thế nào cho rõ ràng, chính xác, mạch lạc một tư tưởng cũng mạch lạc, chính xác. Sinh viên của tôi ở đây sợ nhất môn thi "giải thích và bình luận một bài viết" trước một đoàn giám khảo. Không những các bạn ấy phải tập trung chú ý cao độ trên từng dấu phảy, từng chữ, từng câu để hiểu, mà còn phải nói gọn gàng, trôi chảy, khúc chiết, phân minh, trả lời những câu hỏi cũng phân minh, khúc chiết, trôi chảy, gọn gàng. Chỉ cần nghe anh sinh viên nói, biết ngay đầu óc của anh. Tuyển chọn giáo chức, tuyển chọn nhân viên trong các xí nghiệp cũng vậy. Không ai thấy được cái gì trong đầu người khác. Mà thấy! Thấy qua lời nói. Thấy qua câu văn. Thi hào Boileau của Pháp nói một câu giản dị mà tuyệt cú: *"Cái gì suy nghĩ phân minh, cái ấy phát biểu rõ ràng" ("ce qui se conçoit bien s'énonce clairement").* Bởi vậy, mỗi khi bạn đọc cái gì mà thấy tối tăm mù mịt, khoan nghĩ rằng mình dốt, có thể người viết là lang băm.

Câu thơ nói trên của Boileau nằm trong một bài thơ dài nói về mối quan hệ khăng khít giữa tư tưởng và lời văn. Tôi dịch ra sau đây ba câu thường được xem như kim chỉ nam của bất cứ ai viết:

Viết đi viết lại hai mươi lần một tác phẩm

Mài dũa không ngừng rồi mài dũa nữa

Đôi lúc phải thêm, nhưng lắm khi phải bớt.

Phải bớt, phải bớt... Mỗi lời, mỗi chữ thốt ra, viết ra, phải đắn đo, lựa chọn, chú ý tối đa đến mức chính xác. Vậy mà cũng phải biết bớt. Nói, cũng như viết, là lúc phải "định". "Định" để sắp xếp tư tưởng. Rồi "định" để diễn tả tư tưởng. Không có ngôn ngữ thì không có tư tưởng.

***

Trên đây, tôi chỉ đem văn thơ để nói về chú ý, về "định". Giá như đem toán ra nói, chắc dễ hiểu hơn. Bởi vì văn thơ là thế giới của tưởng tượng, mà tưởng tượng thì bay hoài chẳng đậu. Bay như vậy, đâu là tưởng tượng, đâu là chú ý? Nhất là đầu óc lại lang thang trong chốn nước mây của thưởng thức nghệ thuật. Vậy mà văn thơ vẫn dạy người đọc chú ý như thường. Văn thơ giúp ta nhìn, giúp ta mở mắt. Thường thường ta nhìn mà không thấy. Vì không để ý! Văn thơ giúp ta thấy. Một cái thấy sáng hơn, lí thú hơn. Đó là cái thấy của tôi lúc nhỏ đối với cây cau trong vườn nhà. Vẫn là cây cau ấy, nhưng không hẳn cây cau ấy nữa khi lần đầu tôi đọc thơ Hàn Mặc Tử:

Sao anh không về chơi thôn Vỹ

Nhìn nắng hàng cau nắng mới lên

Tôi nhìn: đọt cau cao vút, đón nắng ban mai đầu tiên của mặt trời vừa mọc. Nắng rực rỡ và lá cau lấp lánh bao nhiêu niềm vui. Đẹp như vậy, yêu đời như vậy, sao trước đó tôi không biết thấy? Vũ trụ tặng tôi niềm vui đầu tiên trong ngày, sao tôi không biết nhận?

Cũng lúc nhỏ, khi học bài *Hàn nho phong vị phú* của Nguyễn Công Trứ, tôi bỗng khám phá ra linh hồn của những cảnh tượng ngây ngô, tầm phào hằng ngày diễn ra trước mắt tôi. Có gì đâu, một bóng nắng, một nền nhà mưa dột:

Bóng nắng đọi trứng gà trên vách, thằng bé trì trô

Giọt mưa xoi hang chuột trong nhà, con mèo ngấp ngó

Lúc nhỏ, tôi cũng nghèo mạt như Nguyễn tướng công, nhà cũng dột, mái cũng thưa, đâu thấy bóng nắng đùa nghịch có duyên như vậy!

Sau này, cái thấy mà tôi học được trong thơ sâu kín hơn, lúc tâm hồn thật lắng đọng. Thấy rồi, thì khoái cảm rợn người. Cũng mái tranh ấy, cũng nhà trống ấy, định tâm lắm mới thấy bóng trăng khuya của Nguyễn Du:

Không ốc lậu tà nguyệt

Chiếu ngã đơn thường y

(Nhà trống trăng tà dọi, Chiếu trên áo của ta)

Lắng lòng rồi mới "thấy" trăng khuya: ánh trăng chiếu trên người vừa trở giấc, người ấy nghèo xơ, bệnh hoạn, thân thế chẳng ra gì, cùng quẫn nơi chốn quê người, tỉnh giấc sau khi nằm mộng thấy lại người vợ vừa mất. Nhà rách, mái thưa, mộng tan, người đâu mất, chỉ thấy trăng... trăng chiếu trên áo. Trăng ấy vừa thực, lại vừa gợi cảm. Thực, vì chiếu trên áo nên người tỉnh giấc mới thấy; chiếu trên đầu, trên tóc, làm sao thấy được? Nhưng lại rất gợi cảm, vì áo của người nghèo mạt nằm kia chắc chắn phải là áo rách, áo sờn. Tả nỗi cô quạnh, thê lương của người ấy, có gì tê buốt hơn mảnh áo sờn đẫm ánh trăng khuya?

Cái thấy đó, bất cứ ai có chút tâm hồn đều biết khi ngắm một bức tranh tĩnh vật. Ba bốn quả táo trên bàn ăn. Chuyện tầm thường của cái nhìn hằng ngày, mấy ai định tâm mà nhìn quả táo? Nhưng hãy nhìn quả táo trong bức tranh của Cézanne: một chút ánh sáng trên vỏ trái cây cũng mang cả một linh hồn. Ngắm những quả táo trong tranh, tưởng chừng như mình mới thấy quả táo lần đầu! Chiếc áo sờn đẫm ánh trăng khuya cũng vậy: đó là bức tranh tĩnh vật của thơ.

Và chính vì vậy mà sự thưởng thức thơ đòi hỏi hai mức định tâm: định để thấy một cảnh thực mà mình lơ đãng không biết nhìn, và định để biết cảnh thực mà mình vừa chợt thấy được thăng hoa bằng tưởng tượng, bằng cảm giác, bằng ấn tượng. Cảnh đó vừa thực, vừa "thực hơn cả thực". Thực, như quả táo hằng ngày. Nhưng thực hơn cả thực, vì quả táo bỗng có linh hồn. Khi thấy linh hồn của bài thơ, ấy là lúc "tuệ" bừng sáng trong thưởng thức.

Bởi vậy, thơ hay thường đặt "tuệ" vào câu cuối, dồn tất cả sức sống vào câu cuối, tuồng như người đọc được bài thơ dẫn tưởng tượng và cảm giác phiêu du tận cùng non nước, và khi đến chỗ không đi được nữa thì cánh cửa bật ra, cả một rừng hoa mai hiện ra trước mắt. Hai câu thơ trên đây của Nguyễn Du là hai câu cuối trong bài *Kí mộng*. Thơ Nguyễn Du có nhiều câu cuối thần kì như vậy. Cũng như thơ Đỗ Phủ. Cũng như thơ Đường. Cũng như thơ của Anh, của Pháp, của Tây Ban Nha, của toàn thế giới.

Tôi đã bắt đầu bài viết bằng khả năng tập trung chú ý và kí ức mà các em học sinh học được từ nhà trường. Tôi chấm dứt với ý ấy. Tận cùng của "định" là "tuệ". Giống như hoa mai nở bừng. Giống như câu cuối của một bài thơ hay.

NỖI KHỔ "A CÒNG"

Hà Huy Khoái

Tôi không nói về nỗi khổ của "thế hệ @", mà về nỗi khổ chung của chúng ta, những người đang còng lưng dưới gánh nặng thông tin của thời đại "a còng". Và với xã hội, với cả một thế hệ, thì việc ngăn chặn sức tàn phá thói quen suy nghĩ của thời đại @ có lẽ đặt chủ yếu lên vai của ngành giáo dục.

Trong khoảng hàng ngàn năm, và cũng mới cách đây không xa thôi, muốn trở thành nhà thông thái, người ta phải lên núi ở ẩn ít nhất là ba năm! Lên núi, để có thể suy nghĩ sâu hơn, nhiều hơn. Lên núi, để tạm thời lánh khỏi cái thế giới bộn bề thông tin, mà phần lớn là vô ích, dù thời đó xã hội chưa nhiều thông tin như ngày nay. Bây giờ lên núi khó quá: không mấy người có "trang trại" trên núi để lên, mà có lên núi đi nữa, cũng trốn đâu cho thoát thông tin, khi Internet đã về đến khắp bản rừng. Đành ngồi giữa phố, giữa ồn ã, bộn bề, lộn xộn thông tin mà suy nghĩ vậy. Không nhiều người làm được điều đó. Càng hiếm hơn trong "thế hệ a còng". Lâu rồi, liệu có mất dần thói quen suy nghĩ?

Internet ngày nay có cái gì đó giống như đòn bẩy ngày xưa của ông già Archimedes. Có cái đòn bẩy trong tay, người yếu cũng có thể bẩy được vật nặng chẳng kém gì người khỏe. Đòn bẩy, và nhiều công cụ lao động khác, góp phần làm cho xã hội bình đẳng hơn: bình đẳng giữa người yếu và người khỏe (về thể chất). Internet làm được hơn thế: người ít học có thể biết nhiều điều mà "nhà thông thái" không biết, chỉ với một động tác "nhấp chuột". Đặc biệt là đối với các thông tin thường thấy trong các cuộc thi trên tivi, kiểu như *"bài hát này trong phim nào"*, hoặc trong mục "Văn hóa" của Vnexpress: *"hôm qua cô nàng (ngôi sao) X nào đó bắt đầu cặp bồ với anh Y..."*. Có cảm giác như ngày nay, không cần học nhiều, mà chỉ cần nhấp chuột thật thạo. Với con chuột trong tay, con người có vẻ trở nên bình đẳng hơn: sự bình đẳng trong hiểu biết thông tin. Nhiều khi tưởng như con chuột đã xóa nhòa ranh giới trong xã hội con người: ranh giới giữa người thông minh và người không thông minh, người học nhiều và người ít học.

Đúng là Internet đã làm nên một cuộc cách mạng thực sự, làm thay đổi cả xã hội, từ khoa học kĩ thuật đến kinh tế, văn hóa, thay đổi cả tính cách con người.

Nhưng cuộc cách mạng nào cũng có sức tàn phá của nó. Cuộc cách mạng Internet có lẽ đã tàn phá đi ở một số đông, rất đông người, thói quen suy nghĩ. Và điều đáng lo ngại hơn: phần lớn nạn nhân của nó lại là thế hệ trẻ, "thế hệ a còng". Người ta tự cảm thấy hài lòng vì mình "biết nhiều", thậm chí cái gì cũng biết. Nỗi khát khao hiểu biết nhiều khi được thỏa mãn bởi việc "lướt nét". Chỉ "lướt" là chủ yếu, chứ hầu như chẳng học gì. Người ta không còn thời gian để đọc một cuốn sách nghiêm chỉnh. Có cảm giác như để thời gian đó mà "lướt nét" sẽ biết được nhiều hơn? Không còn thời gian nghiền ngẫm, các thông tin cứ chảy qua bộ não người ta như một dòng sông chảy không ngừng. Trong dòng sông đó, khi thì cá tôm, khi thì rác rưởi. Đã trở thành "ngày xưa", cái thời mà trên giá sách của các bậc túc nho có thể chỉ có mấy chục cuốn sách thánh hiền. Các cụ đọc cả đời, đọc đi, đọc lại, nghiền ngẫm, và trở thành thông thái. Lại càng xa, thời mà Khổng Tử có thể "*mặc nhi thức chi*", ngồi lặng yên suy nghĩ mà hiểu được việc thiên hạ.

Không thể, và không nên quay lại "ngày xưa", nhưng nên quay lại với thói quen suy nghĩ của thời chữ *a* chưa bị còng lưng dưới gánh nặng của đủ loại thông tin, thời chú chuột chưa đánh lừa người ham hiểu biết.

Thực ra, ngăn cản bớt, đúng hơn là chọn lọc thông tin, từ lâu đã là một cơ chế của tự nhiên nhằm bảo vệ con người. Chẳng thế mà khi về già, người ta trở nên "chân chậm, mắt mờ, tai nghễnh ngãng, răng rụng,..." Tất cả chỉ để hạn chế bớt thông tin: nhìn ít hơn, nghe ít hơn, đi ít hơn, ăn ít hơn, tóm lại là mọi ngả đường, mọi thứ thông tin có thể vào người đều phải được chặn bớt. Có như vậy, người ta mới thích ứng được, khi khả năng xử lí thông tin không còn như trước nữa. Đến mái tóc, tưởng như không thu nhận thông tin gì, cũng phải bạc dần. Nếu không thế, đôi khi bạn quên mình đã già. Và nguy hại hơn, có thể những người khác giới cũng lầm tưởng bạn còn trẻ, và không chừng các quan hệ mới có thể làm bạn phải xử lí một khối lượng thông tin khổng lồ!

Với xã hội, với cả một thế hệ, thì việc ngăn chặn sức tàn phá thói quen suy nghĩ của thời đại @ có lẽ đặt chủ yếu lên vai của ngành giáo dục. Làm thế nào để trẻ em từ nhỏ đã vui với niềm vui sáng tạo. Vui vì tự làm được con trâu lá đa hơn là được bố mẹ mua cho cái đồ chơi hiện đại. Muốn sáng tạo, người ta phải suy nghĩ, dù là sáng tạo nhỏ nhặt nhất. Vậy nên khi "giảm tải" chương trình, có lẽ cần giảm tải thông tin, hơn là giảm tải các phương pháp giúp sáng tạo nên thông tin. Chẳng hạn, một định lí (là một thông tin) mà không kèm theo chứng minh thì có nên đưa vào chương trình không? Sợ rằng, khi đó, học theo một cuốn sách giáo khoa sẽ không khác nhiều lắm với việc tìm thông tin trên Internet. Và như vậy, vô tình trẻ em từ nhỏ đã lầm tưởng rằng "ngồi lặng yên nhấp chuột (*không suy nghĩ*) mà vẫn hiểu được việc thiên hạ", và khi lớn lên sẽ chỉ là các khách hàng của món "mỳ ăn liền" trong tư duy.

LÍ TƯỞNG GIÁO DỤC

Hoàng Hồng Minh

Cũng đã lâu lắm rồi nhỉ, hồi tôi có dịp gặp một chàng sinh viên triết học trường Sorbonne. Tình cờ thôi, chàng Stéphane, sau thành bạn, trong một cái quán càfê ở cái khu vực vui vẻ trẻ trung này.

Anh chàng này thật toàn tài, thấy cái gì cũng tinh sắc cả. Chàng lại rất hứng thú triết học xứ Đông, nào những "âm dương ngũ hành", "dĩ nhu thắng cương"...

Cuối cùng, anh chàng bảo không hiểu nổi là tại sao Nho giáo và Lão giáo đều cứ cố dạy người ta phải "thắng người" là làm sao? Hý hoáy suốt đời lo thành thánh nhân là lẽ sống ư?

Nho thì xúi người ta tranh đẳng trước nơi quan trường, tranh nhau nịnh phò vua để sấn lên. Lão thì khuyên "bất tranh nhi thiện thắng", "chót vót đằng sau thiên hạ", hơn người trong thế rồi. Không thể chịu chấp nhận kém ai ở sâu trong tâm khảm mình.

Phật giáo thì lại không hướng chỉ dẫn người ta vươn lên tổ chức đời sống cộng đồng, mỗi ai chỉ lo tu riêng cái đức của mình, để tự thành La hán.

Thế thì lí tưởng tu tập là để có một xã hội ai biết người nấy, không ai chịu ai?

Mà cuộc sống tôi nghĩ căn bản là cái khác. Là chia sẻ, là hợp tác, là học hành, là giúp đỡ, là vui chơi, là hạnh phúc cùng nhau.

Hay là tôi hiểu sai xứ Đông? Anh có chỉ dẫn gì khác vậy?

...

Ở xứ ta, năm nào cũng có các học sinh đoạt giải thế giới về các môn khoa học. Như thế là ta biết luyện người giỏi rồi, ít ra ở mức tú tài! Chuyện này hiển nhiên.

Nói rộng ra, để luyện thánh nhân, xứ ta đã sẵn sàng.

Hơn thế nữa, xã hội xứ ta đã là xã hội của những thánh nhân. Cứ nhìn xe chạy trên đường thì biết, rặt cao thủ.

Bây giờ vấn đề là thế này.

Chúng ta đã thực sự mệt mỏi và chán cái xã hội của những thánh nhân chưa? Chưa chán thì chịu. Coi như bài viết hết ở chỗ này nghen, "go to end".

Nếu chúng ta đã mệt mỏi và chán cái xã hội của những thánh nhân rồi, thì phải dựng lại mô hình.

Nghĩa là phải bắt đầu lại từ đầu, từ tuổi thơ.

Để cho mỗi em bé trong nhà là một công dân trong nhà, chứ không là "vua chã". Em bé phải hiểu các quy tắc đời sống trong nhà, biết sống đầm ấm, quy củ, sáng tạo, tự do với ông bà, bố mẹ, anh em, vật nuôi, cây cỏ.

Để cho mỗi em bé đến trường là một công dân nhà trường, chứ không phải là một tay giang hồ đi tìm các chiêu võ hiệp để đoạt ngôi các kì thi. Nhà trường cho em một xã hội ưu tiên học và tập, trong mọi lĩnh vực, từ thể chất tới kiến thức, từ khoa học tới thể thao, văn hóa, nghệ thuật, từ kỉ cương tới tự do, từ ý chí tới niềm vui dào dạt.

Để cho mỗi thanh niên có thể thay đổi lại định hướng của cuộc đời mình sau những năm tháng đầu tiên lao động chuyên nghiệp lại thấy mình còn say mê ngành khác hơn. Và cả các bậc trung niên hay tiền cao niên đi nữa. "Đào tạo lại" ngắn ngày, dài ngày là công việc phải được luật pháp hóa và mỗi ai đều có quyền và quy chế để được hưởng quyền này.

Để cho mỗi người phát triển được những năng lực khác nữa của mình, không chỉ làm mỗi cái công việc robot hóa của mình, dù mình có đang là đại tướng, giáo sư, tiến sĩ gì đi nữa.

Để cho các cụ già vẫn say mê đến các cơ sở đào tạo, bắt gặp lại niềm vui cắp sách và nỗi lo thi cử cái môn mình vẫn đang đam mê.

Để cho học tập là niềm vui dai dẳng nhất, bền lâu nhất, kiến thiết nhất, hữu ích nhất.

GIẢI PHÁP PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC

Hồ Ngọc Đại

I - Bắt đầu như thế nào?

Suốt 30 năm qua, chúng tôi vẫn kiên trì hướng đi và cách làm ấy, mà bây giờ nói ra nghe rất tự nhiên:

Hướng đi - Hiện đại hóa nền giáo dục.

Cách làm - Công nghệ hóa quá trình giáo dục.

Sự định hướng có vẻ mơ hồ ấy lại có ý nghĩa quyết định cho một giải pháp phát triển giáo dục.

Trong nền văn minh hiện đại, mọi sản phẩm bắt đầu từ việc *thiết kế*. Thiết kế bắt đầu từ *ý tưởng*. Ý tưởng thể hiện *triết lí* về sản phẩm. Sản phẩm này đã có đủ những điều kiện vật chất trong cuộc sống thực. Cuộc sống thực này là *thực tại của tư duy*... Người thiết kế, nói đúng hơn *năng lực thiết kế*, là biểu tượng của sản phẩm (công trình). Tháp Eiffel dâu phải chỉ thể hiện năng lực thiết kế của một cá nhân tên là Eiffel.

Năng lực thiết kế phải đủ sức làm theo đúng "đầu bài" ra trước. Ví dụ mẫu mực là xây dựng các công trình hiện đại: Tòa nhà dùng để làm gì, cơ cấu ra sao, mỗi thành phần (của cơ cấu ấy) có chức năng gì, xây dựng trên khu đất nào, trong bao lâu, tốn kém đến đâu... Tất cả đều phải dựa trên *cứ liệu* tin cậy, có thể kiểm soát được. Từ việc dựng ngôi nhà trệt năm gian chuyển sang xây toà nhà 5 tầng, năng lực thiết kế phải cao hơn một tầm nguyên lí. Cũng vậy, từ nền giáo dục cho 5% dân cư chuyển sang nền giáo dục cho 100% dân cư, năng lực thiết kế cũng phải cao hơn một tầm nguyên lí.

Xây dựng toà nhà hiện đại hay xây dựng nền giáo dục hiện đại cho cả 100% dân cư đều phải có những *cứ liệu* vững chắc không thể đánh đổ được. Trong giáo dục, *cứ liệu* cơ bản nhất là trẻ em. Năm 2001, Mĩ công bố bản đồ gen, cho biết trẻ em sinh ra đều có đến 99,9% số gen giống nhau, không kể nguồn gốc xuất thân, nơi sinh sống... chỉ còn *cứ liệu* về trí lực của trẻ em hiện đại là phải thăm dò, giống như kiến trúc sư phải thăm dò địa chất để tính sức chịu lực mà toà nhà sẽ đè lên. "Máy thăm dò trí lực" của trẻ em hiện đại có tên

gọi là *trường thực nghiệm*. Nhờ nó, các nhà giáo dục phát hiện ra "trữ lượng trí tuệ" của trẻ em hiện đại lớn đến mức không ngờ. Trong những năm 1970-76, tại trường Thực nghiệm số 91, Moskva, tôi cũng thu được những cứ liệu thật ngỡ ngàng (Luận án tiến sĩ khoa học, 1976). Trường Thực nghiệm, một "phương tiện" nghiên cứu sự phát triển của học sinh bình thường, là một *sáng tạo* độc đáo của những năm 60 thế kỉ trước, dám ví như máy li tâm khai thác năng lượng hạt nhân.

Năm 1977, về nước, tôi được Chủ tịch Hội đồng Bộ trưởng Phạm Văn Đồng nghe trình bày rồi cho phép mở Trường thực nghiệm Giảng Võ - Hà Nội, từ năm học 1978-79 (mới chỉ có học sinh lớp một).

Trong tay có cứ liệu quý giá của cuộc "nổi loạn" trong giáo dục những năm 60 trên thế giới, cùng với những cứ liệu rất đáng tin cậy của trường Thực nghiệm số 91, Moskva từ 1960 đến 1976, nên ngay từ đầu, từ năm 1978, chúng tôi đã mở Hội thảo khoa học *Hướng đi và Cách làm*, mời đến dự hầu hết các nhà khoa học và hoạt động xã hội danh tiếng nhất, như Tạ Quang Bửu, Trần Đại Nghĩa, Tôn Thất Tùng, Nguyễn Khắc Viện... và lớp trẻ như Nguyễn Văn Hiệu, Vũ Đình Cự, Phan Đình Diệu... GS. Nguyễn Lân Dũng nói đùa: nếu nó đầu độc thì mất sạch nền khoa học nước ta!

Năm sau, 1979, qua một năm thực nghiệm, nảy sinh quá nhiều chuyện, chúng tôi lại mở Hội thảo khoa học mang tên *Vẫn đi theo hướng ấy! Vẫn làm theo cách ấy!*

Suốt 30 năm qua, chúng tôi vẫn kiên trì hướng đi và cách làm ấy, mà bây giờ nói ra nghe rất tự nhiên:

Hướng đi - *Hiện đại hóa* nền giáo dục.

Cách làm - *Công nghệ hóa* quá trình giáo dục.

Sự định hướng có vẻ mơ hồ ấy lại có ý nghĩa quyết định cho một giải pháp phát triển giáo dục. Hiện đại hóa nền giáo dục để tạo ra một bước phát triển và muốn có được một bước phát triển đích thực thì phải công nghệ hóa quá trình giáo dục. Chỉ cãi lí và nói lí về những chuyện ấy thì không bao giờ ngã ngũ, nếu không thực nghiệm trên những học sinh bình thường rất thực. Ví dụ, liệu có thuyết phục bằng lời rằng học sinh lớp một chỉ cần một năm học là tự mình phân giải được cấu trúc ngữ âm của bất cứ *tiếng* nào, sau đó, có thể *ghi* lại (viết), rồi *đọc* lại. Chỉ cần một năm học, tất cả học sinh lớp một đều đọc thông viết thạo, nắm chắc luật chính tả và không thể tái mù. Ví dụ nữa, học sinh lớp một chỉ cần học xong học kì I là học xong *dãy số tự nhiên* trong các hệ đếm khác nhau.

Nghiên cứu giáo dục bằng phương thức thực nghiệm trên trẻ em bình thường học ở trường phổ thông, sau nửa thế kỉ đã trở thành một phương thức

nghiên cứu "kinh điển". Những *cứ liệu* thu được bằng thực nghiệm là cơ sở đáng tin cậy nhất, đảm bảo độ *an toàn giáo dục* cao nhất cho một giải pháp phát triển giáo dục của thế kỉ XXI.

Với *năng lực thiết kế* được bảo lãnh bằng thực nghiệm giáo dục ở Hà Nội trong 30 năm qua thì "đề bài" về nền giáo dục cho 100% dân cư có thể thâu tóm vào 8 chữ này: *Ai cũng được học, học gì được nấy.*

Ai cũng được học - một vấn đề xã hội - chính trị của thế kỉ XXI.

Học gì được nấy - một vấn đề nghiệp vụ sư phạm hiện đại.

Hưởng một nền giáo dục như thế thì ai cũng như ai, tất cả học sinh *mỗi ngày đến trường náo nức một ngày vui, đi học là hạnh phúc.*

Nền giáo dục xưa nay như con đò dọc trên dòng sông cuộc sống. Đã mấy ngàn năm, rồi mấy trăm năm, con đò ấy lững lờ trôi trên con sông kẹp chặt giữa đôi bờ. Càng xa cội nguồn, sông càng rộng, đò càng to, chở càng đông học trò, và trăm sự vẫn chỉ trông vào kinh nghiệm một ông thầy. Rồi cũng qua đi hàng chục thế kỉ. Rồi cũng đến thế kỉ XXI. Con đò ấy đã tới cửa sông. Trước mắt, mênh mông biển cả... mà bé nhỏ làm sao con đò, mà còn có ích bao lăm kinh nghiệm ngàn năm của ông thầy cổ truyền?

Chuyện đã qua là thế.

II - Từ góc nhìn triết học

Cho đến nay, xu hướng cơ bản, thậm chí độc tôn trong giáo dục là cải tiến cái hiện có (còn nói là cải cách, đổi mới, chấn hưng...), mà không hề biết đến giới hạn nguyên lí của mọi sự cải tiến.

Cải tiến cày chìa vôi mà thành máy cày ư? Cải tiến đèn dầu mà thành đèn điện ư? Họ cũng không biết quan hệ máu thịt giữa nền giáo dục và cuộc sống thực: cày chìa vôi là anh ruột của nền giáo dục "cày chìa vôi"; đèn dầu là anh ruột của nền giáo dục tù mù, chập chờn trước mỗi cơn gió thoảng; đèn điện là anh ruột của nền giáo dục vẫn sáng chói trước giông bão cuộc đời. Họ thấy sờ sờ bằng mắt trần, trong *cuộc sống thực*, có cả cày chìa vôi lẫn máy cày, có cả đèn điện lẫn đèn dầu, thế mà họ vẫn cứ la làng lên rằng đèn điện *phủ định sạch trơn* đèn dầu, rằng máy cày phủ định sạch trơn cày chìa vôi. Tôi biết, họ từng nghe nói vài thuật ngữ triết học như là "phủ định", nhưng lại không hiểu mô tê ra răng, mới nói bừa rằng "phủ định sạch trơn", chỉ để chứng tỏ rằng mình không hề biết một phạm trù triết học, gọi là "phủ định biện chứng". Máy cày phủ định (biện chứng) cày chìa vôi. Đèn điện phủ định (biện chứng) đèn dầu. Và nhân thể xin nói luôn, nền giáo dục hiện đại phủ định (biện chứng) nền giáo dục hiện hành. Bằng phương thức "phủ định biện chứng", lịch sử tạo ra cái

mới, cái lần đầu tiên có, thực hiện "bước nhảy sinh mệnh" từ *không* sang *có*, tạo ra sự phát triển.

Phạm trù phát triển của triết học biện chứng nêu lên sự chuyển hóa trong quá trình vận động, làm nảy sinh và hình thành cái mới, xác lập một trình độ phát triển của phạm trù người.

Phạm trù người được hình thành, tính từ khi người nguyên thuỷ biết lấy hòn đá sắc cạnh chặt một cành cây làm gậy khều, để kéo dài tầm thước tự nhiên của cơ thể trời cho, tức là biết *lao động*. Hégel rồi Marx đều nói rằng *loài người tự sinh ra mình bằng lao động*.

Lao động (quá trình lao động) ngay từ thuở nguyên sơ đã thực thi bằng *sức lao động* và ngay từ đầu, sức lao động đã gắn với *công cụ* (hòn đá sắc cạnh) hay *phương tiện* (đòn bẩy). Bằng *sức lao động*, loài người tạo ra sự phát triển của chính mình. Quá trình phát triển diễn ra theo chiều từ trừu tượng đến cụ thể. Bản thân sức lao động ban đầu ở điểm xuất phát, cũng còn là một thể đồng nhất trừu tượng (là sức lao động nói chung). Rời khỏi điểm xuất phát, bước phát triển đầu tiên có được từ sự phân hóa theo *giới tính*. Sự phân công lao động theo giới tính là dấu hiệu đáng tin cậy nhất về *bản chất xã hội* của sức lao động. Lịch sử càng khẳng định dứt khoát bản chất xã hội này, khi sức lao động phân hóa thành sức lao động chân tay (vật chất) và sức lao động trí óc (tinh thần). Là kẻ sinh sau, sức lao động trí óc ngày càng trở nên nhân tố quyết định sự phát triển của phạm trù người. Sẽ không mắc một sai lầm nhỏ nào về lí thuyết, nếu đem sự phát triển của sức lao động trí óc gắn với sự phát triển của tư duy (trí khôn). Đến lượt mình, sự phát triển của *tư duy* tạo ra sự phân hóa mới, thành tư duy kinh nghiệm chủ nghĩa và tư duy khoa học.

Tư duy kinh nghiệm chủ nghĩa hình thành tự nhiên như phù sa lắng đọng tự nhiên, ngay trong cuộc sống thường ngày, trong những điều kiện ổn định, với phương thức *thử* và *sai*. Cứ thử đi, có thể đúng, có thể sai. Sai thì làm lại cho đúng. Đúng lần này, lần sau lại có thể sai. Sai thì sửa cho đúng. Lao động bằng trí khôn kinh nghiệm chủ nghĩa đã sáng tạo và hoàn thiện các *công cụ* thủ công và *đồ dùng* sinh hoạt, cùng với các *thao tác tay chân*, tổng hợp lại thành các *khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa*: Khái niệm đũa - thao tác (dùng) đũa; khái niệm kéo - thao tác (dùng) kéo... Sống trong lòng cuộc sống của loài người, sống chung với người lớn, trong 5-6 năm đầu đời, trẻ em đã học được một số lượng khổng lồ các khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa đủ dùng suốt đời, chừng nào cuộc sống thực nói chung còn đồng nhất (trừu tượng) với cuộc sống thường ngày ở nhà. Lúc ấy, không cần đi học, người ta vẫn sống bình thường và họ vẫn còn sống bình thường, chừng nào sức lao động chỉ cần trí khôn kinh nghiệm chủ

nghĩa và các thao tác tay chân (lao động chân tay) mà trẻ em có thể học tại chỗ, học ở nhà. Lúc ấy, quá trình lao động còn đầy bí hiểm, với những "bí mật tay nghề" mà các lão nông và thợ cả có thì có thật, nhưng không biết vì sao có, có bao nhiêu. Mãi sau này, *đại công nghiệp* mới đủ trí khôn để xé toang bức màn che giấu "bí mật tay nghề", bằng cách phân giải quá trình sản xuất ra các nhân tố cấu thành nó ngay tại nó. Cách làm này đem lại hai hệ quả, một, tạo ra sự phân công lao động triệt để, đến tận từng cá nhân, như từng mắt khâu trong cả dây chuyền, buộc mỗi mắt khâu phải lấy sự tồn tại của cả dây chuyền làm lẽ sống của chính mình (mình vì mọi người); hai, hình thành một kiểu tư duy mới với một nguyên lí mới, *tư duy khoa học*.

Tư duy khoa học vừa là kẻ thực thi, vừa là sản phẩm của *sức lao động trí óc*, với công cụ và phương tiện là các *khái niệm khoa học*. Có thể nhận ra sự khác biệt về nguyên lí giữa tư duy kinh nghiệm chủ nghĩa và tư duy khoa học bằng một ví dụ *nước*. Ai cũng biết chắc đó là nước, không nhầm với rượu, với dầu... nhưng không thể lí giải, vì sao đúng là nước. Còn tư duy khoa học thì phân giải nước, ngay tại nó, thành các nhân tố cấu thành nó, - hóa ra nước là hợp chất của hai chất khí dễ cháy: H_2O. Với năng lực "phân giải" này, khoa học có thể chuyển thành *công nghệ* và bằng công nghệ làm ra *sản phẩm tất yếu*, mà khoa học trở thành *lực lượng sản xuất trực tiếp*.

Đã có khoa học - công nghệ làm ra những sản phẩm vật chất thì sớm muộn gì rồi cùng có, tất yếu phải có khoa học - công nghệ làm ra những sản phẩm tinh thần, thế nên, một khi thế kỉ XVIII đánh dấu sự thắng lợi dứt khoát của đại công nghiệp (đối với tiểu nông - tiểu thủ công) thì cũng từ thế kỉ XVIII, đã xuất hiện một "anh hùng thời đại" của *phạm trù người, - phạm trù cá nhân*.

Là một "anh hùng thời đại", phạm trù cá nhân chi phối tất cả các phạm trù còn lại trong cuộc sống thực hiện đại. *Phạm trù cá nhân* là cơ sở triết học của nền *dân chủ* trong đời sống xã hội, tạo ra sự bình đẳng giữa mọi người (với tư cách cá nhân). Sự bình đẳng này có một hình hài vật chất trên *thị trường* (giữa chợ) với tư cách *hàng hóa*, - hàng hóa nào cũng là hàng hóa, không có bất cứ sự phân biệt nào về nguồn gốc xuất thân, về quốc tịch và dân tộc, về nơi sinh và nơi ở... Mỗi cá thể - hàng hóa tự khẳng định mình ngay tại mình bằng *giá trị* của chính mình. Giá trị này chẳng qua là giá trị của sức lao động làm ra nó.

Từ thời hoang sơ, ở điểm xuất phát của lịch sử (cũng là của logic), bằng sức lao động (chứ không phải bằng lao động), loài người tự sinh ra mình với tư cách *loài*, dưới hình thái triết học *phạm trù người*, với một *sức lao động* nói chung, trừu tượng. Càng đi xa điểm xuất phát, nhất là khi *sức lao động* phát triển đạt đến sự phân hóa thành *sức lao động chân tay* và *sức lao động trí óc*, thì *sức lao động*

trí óc trở thành "anh hùng thời đại", kẻ thai nghén, sinh ra và nuôi dưỡng *phạm trù cá nhân*.

Lấy *sức lao động cá nhân* làm tiêu chí, *phạm trù cá nhân* xoá bỏ mọi đẳng cấp xã hội không trực tiếp gắn với quá trình sản xuất vật chất, rồi xác lập các *đẳng cấp sức lao động*.

Lấy *sức lao động* làm căn cứ, có thể giải thích, vì sao trước đây 95% dân cư thất học mà vẫn sống bình thường, thế mà ngày nay chỉ để sống bình thường thôi, tất cả 100% dân cư phải đến trường. Thời nào cũng vậy, trong triết học, trong giáo dục hay trong đời, loài hay cá thể (cá nhân) đều lấy *cuộc sống thực* làm nơi đi và nơi đến cho cả hành động lẫn tư duy. Bản thân cuộc sống thực cũng là một thực thể sống, luôn luôn vận động và phát triển. Trước đây, khi *phạm trù người* còn kém phát triển, *cuộc sống thực* của trẻ em đồng nhất với *cuộc sống ở nhà*. Ngày nay, khi *phạm trù người* phát triển đến *phạm trù cá nhân* thì *cuộc sống thực* của trẻ em phân hóa thành *cuộc sống ở nhà* (như xưa) và *cuộc sống ở trường* (hiện đại). Sự phát triển của cả hai phạm trù đều phải cần đến sức mạnh thực có của *sức lao động*. Thời nào cũng vậy, *cuộc sống thực* phát triển đến trình độ nào cũng vậy, mỗi cá thể người phải tự tạo cho mình sức lao động để sống (như tự tạo ra máu để sống). Sống cuộc sống thô sơ thì chỉ cần *sức lao động* thô sơ, khiến cho các cá nhân chênh nhau không đáng kể, đều hao hao nhau. Từ khi *sức lao động* nói chung phân hóa thành *sức lao động chân tay* và *sức lao động trí óc*, thì kẻ sinh sau (*sức lao động trí óc*) trở thành "anh hùng thời đại", tạo ra sự khác biệt rất lớn giữa các cá nhân, đến nỗi mỗi cá nhân là một bản duy nhất trên đời.

Sinh ra, xét theo phạm trù người, tất cả trẻ em đều có 99,9% số gen giống nhau, tức là cùng là những thực thể trừu tượng như nhau ở ngay điểm xuất phát. Thế rồi, sống trong đời, càng phát triển thì mỗi trẻ em càng trở thành một cá nhân có một không hai trên đời. Sự kiện đó, về mặt triết học, nói lên tiến trình từ *phạm trù người* phát triển thành *phạm trù cá nhân*, còn về mặt thực tiễn, sự kiện đó nói lên một cách thuyết phục nhất vai trò của *giáo dục* và *tự giáo dục* đối với mỗi cá nhân.

Từ xa xưa, xét theo *phạm trù người*, loài người tự sinh ra mình bằng *sức lao động*, còn xét theo *phạm trù cá nhân*, mỗi cá nhân tự sinh ra mình bằng *sức lao động cá nhân*.

Ngày nay, ở trình độ nền văn minh hiện đại, khi *phạm trù cá nhân* là "anh hùng thời đại", thì *sức lao động* cũng có "anh hùng thời đại" của mình, là *sức lao động trí óc*. Sức lao động trí óc vừa là *lẽ sống* vừa là *sức sống của cá nhân* hiện đại, thì cũng là *lẽ sống* và *sức sống* của nền giáo dục hiện đại. Một, để có *sức lao động*

trí óc hiện đại. Trẻ em phải được hưởng nền giáo dục hiện đại. Hai, bằng CÁCH nào giáo dục làm cho em có được *sức lao động trí óc*, thì cũng chính bằng CÁCH ấy, em tự sinh ra mình, tự trở thành chính mình, thành một cá nhân duy nhất, có một không hai trong xã hội hiện đại.

Loài người tự sinh ra mình. Mỗi cá nhân hiện đại tự sinh ra mình. Đó là vấn đề cơ bản nhất về lí thuyết, định hướng cho tư duy giáo dục hiện đại và cho việc tổ chức các hoạt động thực tiễn giáo dục.

III - Từ góc nhìn tâm lí học

Tâm lí học không *mô tả* sự phát triển, mà *tạo ra* sự phát triển cần phải có. Nói cách khác, *chủ động hình thành cái mới* là vấn đề cốt tử của tâm lí học giáo dục (tâm lí học sư phạm và lứa tuổi). Vấn đề cốt tử này có thể gom vào hai chữ: cái và cách.

Một nền tâm lí học, dù nói ra hay hiểu ngầm, phải có cơ sở triết học, mà toàn bộ triết học, nói như Hégel, thâu tóm vào phương pháp.

Vừa là sản phẩm vừa là kẻ làm ra sản phẩm, phương pháp đặc trưng cho tư duy. Đương nhiên, tư duy chẳng qua là một biểu hiện tập trung của một trình độ phát triển *phạm trù người*. Phạm trù người lúc mới sinh, cũng như đứa trẻ vừa lọt lòng, thừa hưởng những thành tựu hàng triệu triệu năm phát triển của lịch sử tự nhiên, đáng kể nhất là *công nghệ sinh đẻ* hoàn hảo đầy bí ẩn. Mãi đến cuối thế kỉ XIX, người Nhật mới "xé toang bức màn che giấu sự bí ẩn" ấy, phát hiện ra *cơ chế thụ thai*, từ đó, không chờ đến lượt Trời cho, mà nếu muốn thì cá nhân cứ tự tiện làm lấy việc "sinh đẻ" (thụ thai nhân tạo).

Hai thế kỉ sau, ngay năm đầu tiên thế kỉ XXI, người Mĩ công bố *bản đồ gen*, cho biết trẻ em hiện đại sinh ra có đến 99,9% số gen giống nhau. Tận dụng sự khác biệt nhỏ nhoi chỉ 0,1% Trời để ngỏ, mỗi cá nhân cũng đủ trở thành chính mình, không lẫn với kẻ thứ hai. Nhân đây, xin "mở ngoặc" nói đến sự hiểu lầm rất non triết học, cho rằng: con người = con + người.

Với phạm trù "con", lịch sử tự nhiên đã hoàn thiện *công nghệ sinh đẻ* làm ra sản phẩm tất yếu là *cơ thể* (con), rồi cho không mọi loài. Nhận của cho không ấy, chỉ một loài duy nhất biết dùng nó như một *điều kiện vật chất*, để tạo ra cái mới và do đó tự sinh ra mình: *phạm trù người*.

Phạm trù người thừa hưởng cơ thể Trời cho như một cơ sở vật chất *có sẵn*, hoàn thiện, không cần thêm bớt gì nữa, chẳng hạn, chẳng cần mọc thêm sừng cho oai. Công nghệ sinh đẻ và sản phẩm của nó (cơ thể) đã đưa lịch sử phát triển đến phạm trù "con". Loài người đã dùng cái có sẵn ấy như một "vật chứa" để chứa cái mới do người sáng tạo ra: *tinh thần* (trí tuệ, tình cảm, niềm tin...).

Người hiện đại là một thực thể tinh thần, - "định nghĩa" cộc lốc này khẳng định *phạm trù người* là sản phẩm sau cùng của toàn bộ lịch sử tự nhiên trước đó và tiếp tục phát triển theo logic nội tại của mình, thì tất yếu đi đến *phạm trù cá nhân*.

Mỗi cá nhân hiện đại có hai thành phần cấu thành, mỗi thành phần đảm nhận một chức năng (do đó phải tồn tại vì nhau, cho nhau): *cơ thể* (vật chất) - *tinh thần* (chất người).

Cơ thể người hiện đại không còn là cơ thể hoang đại Trời cho thuở nguyên sơ. Ngày nay, "cơ thể" còn bao hàm cả những gì do người sáng tạo ra: nhà cửa, đường sá, máy móc, nhà trường, sách vở... tất cả những gì có hình thái trực quan cảm tính đều là "cơ thể" chứa *tinh thần*. Ai cũng biết một cá nhân rất vĩ đại về *tinh thần*, nhưng "chứa" trong một cơ thể nhỏ con, cao 1,53 cm (Marx). Cũng vậy, hàng ngàn năm nay, những người thường cầu xin Thượng đế, chưa một ai dám chắc Ngài là đàn ông hay đàn bà.

Trẻ em hiện đại là hình ảnh trực quan trung thành với *phạm trù người* và *phạm trù cá nhân*. *Cơ thể* của em là do Trời đất làm ra theo *công nghệ sinh đẻ* rất hoàn thiện. Ngay từ giây phút đầu tiên cho đến khi chào đời và sống trong đời, cơ thể em *trưởng thành* theo một lộ trình vạch sẵn từ trong bụng mẹ.

Tinh thần là sản phẩm nhân tạo, do em tự tạo ra cho mình. Tinh thần *phát triển* bằng những *cái mới* lần đầu tiên hình thành trong đời. Cái mới này thực ra chỉ "mới" đối với em, chứ đã có sẵn trong cuộc sống đương thời. Vì vậy, để có thể phát triển được, em phải sống trong xã hội loài người, sống chung với người lớn.

Trẻ em là một phạm trù phát triển, phát triển cùng với phạm trù người. Thuở nguyên sơ, tuổi thơ (thời trẻ con) rất ngắn và trừu tượng. Phạm trù người càng phát triển, tuổi thơ càng dài ra và phân hóa.

Ở thế kỉ XVIII, trẻ em 6 tuổi đã đi làm như một người lao động sản xuất, như một người lớn (cứ liệu của Marx). Thời đó, phạm trù người còn kém phát triển nên "cơ thể" của nó cũng còn non: nền sản xuất thời đó chỉ cần đến sức lao động chân tay với sức mạnh cơ bắp của một cơ thể sáu tuổi.

Trẻ em hiện đại đã phát triển rất xa, nên đã phân hóa thành nhiều *lứa tuổi*: 0 - 2; 3 - 5; 6 - 12; 13 - 17; ...

Các lứa tuổi hiển hiện một cách trực quan ở cơ thể, trong quá trình trưởng thành, là cơ sở vật chất cho quá trình phát triển tinh thần. Tâm lí học thế kỉ XX phát hiện ra mỗi lứa tuổi đặc trưng bởi *cái mới* do cá nhân tự tạo ra bằng *hoạt động chủ đạo*.

Cái mới do hoạt động chủ đạo tạo ra được xử lí trên cơ sở *kế thừa*. Có hai cách kế thừa khác nhau về nguyên lí. Cách quen thuộc nhất nhưng ngây ngô

về triết học là kéo dài cái hiện có bằng cách *cải tiến* nó trong giới hạn nguyên lí hiện hành. Cách thứ hai có giá trị triết học đích thực là phủ định (biện chứng) nguyên lí hiện hành, hình thành nguyên lí mới.

Cái mới theo nguyên lí mới là một *cấu tạo mới*, với những thành phần cấu thành mới, trong đó có thể có nhân tố cũ, nhưng đã thay đổi vị trí, vai trò vốn có cho phù hợp với cấu tạo mới, như cày chìa vôi chỉ còn là một chi tiết của máy cày. Chỉ có *cái mới* mới có tư cách khẳng định một trình độ phát triển. Tâm lí học không *mô tả* sự phát triển, mà *tạo ra* sự phát triển cần phải có. Nói cách khác, *chủ động hình thành cái mới* là vấn đề cốt tử của tâm lí học giáo dục (tâm lí học sư phạm và lứa tuổi). Vấn đề cốt tử này có thể gom vào hai chữ: cái và cách.

Một, cái mới ấy là gì?

Hai, bằng cách nào để có?

Trong giáo dục, cái và cách này cùng nhau tạo ra sự phát triển của trẻ em, tức là phát triển tinh thần. Vương quốc tinh thần, theo Hégel, có ba lĩnh vực: Khoa học - Nghệ thuật - Tôn giáo. Mỗi lĩnh vực có cái đặc trưng cho mình (chứ không phải duy nhất) trong tâm lí cá nhân:

Khoa học / Lí trí

Nghệ thuật / Tình cảm

Tôn giáo / Niềm tin

Cái là cái có sức mạnh vật chất để tồn tại và phát triển. Nền giáo dục hiện đại phải có cái mới, *mới về nguyên lí*, thì mới đủ sức vượt bỏ (phủ định biện chứng) nền giáo dục hiện tại. Hình dung phép phủ định biện chứng không gì dễ thấy hơn bước nhảy từ tiểu nông - tiểu thủ công sang đại công nghiệp cơ khí. Mấy chú học trò ú ớ về triết học, nhân cơ hội này, nên học kĩ hơn phép phủ định biện chứng. Nét đặc trưng (chứ không phải duy nhất) của một nền sản xuất là cái - *tư liệu lao động*: với tiểu nông - tiểu thủ công là *công cụ* thủ công (búa, kìm, kéo, cày, bừa...); với đại công nghiệp cơ khí là *máy móc*.

Mỗi công cụ thủ công, về mặt tâm lí học, là một *thao tác*: búa - thao tác búa (cách dùng búa), kìm - thao tác kìm. Các thao tác này làm nên sức lao động tay chân. Qua thực tiễn lao động, hàng ngàn vạn lần thử và sai, các thao tác ấy được hoàn thiện đến mức chuẩn xác, người ta tách ra rồi đưa sang máy. Máy móc chẳng qua là một hệ thống thao tác (vốn là các thao tác rời gắn với các công cụ thủ công rời). Theo ngôn ngữ triết học, máy móc đã phủ định (biện chứng) công cụ thủ công. Bị phủ định (biện chứng) về mặt triết học, các công cụ thủ công (búa, kìm, dao, kéo...) vẫn tồn tại trên thực tiễn *lịch sử* (chỉ có điều, ở một vị trí khác, với vai trò khác). Phủ định biện chứng (chứ không phải phủ

định sạch trơn) là *phương thức phát triển* cơ bản của lịch sử, cũng là phương thức phát triển cơ bản của triết học. Cách xử lí mối liên hệ giữa hai mặt triết học - lịch sử, thông qua mối liên hệ công cụ thủ công - máy móc, gợi ý cho cách xử lí mối liên hệ nền giáo dục cổ truyền - nền giáo dục hiện đại.

Trẻ em hiện đại, xét về mặt triết học, dùng phép phủ định (biện chứng) các lứa tuổi đã qua để tạo ra sự phát triển của lứa tuổi đương thời. Trẻ em hiện đại, xét về mặt lịch sử, trên thực tiễn lịch sử, tự khẳng định bước phát triển mới bằng *cái mới* thuộc nguyên lí mới, chưa hề có.

Từ góc nhìn tâm lí học, có thể thấy *cái mới* thuộc bất cứ lĩnh vực tinh thần nào (*khoa học - nghệ thuật - đạo đức...*) đều có cốt lõi là cái (cái gì) và cách (làm cách nào để có cái đó) đặc trưng cho từng lứa tuổi.

Trong giáo dục, nói đến *cái đặc trưng* cho một lứa tuổi thì hiểu là nó *đang hình thành* trên cơ sở những gì đã có ở các lứa tuổi trước đó (như một cơ sở vật chất, một điều kiện bắt buộc). Trẻ em 5-6 tuổi đã nói sõi, đã làm chuẩn xác các thao tác tay chân và tích luỹ được một số lượng khổng lồ các khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa. Các cái *đã có* này (*ngôn ngữ, thao tác tay chân, khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa...*) em cho vào cặp mang đến trường. Vào lớp một, đầu lứa tuổi tiểu học, cái *đã có* ở nhà sẽ trở thành điều kiện - phương tiện để hình thành mục đích mới (*cái mới*) đặc trưng cho lứa tuổi.

Tâm lí học thế kỉ XX lí giải các lứa tuổi bằng các *hoạt động chủ đạo*. Ở lứa tuổi tiểu học, *hoạt động chủ đạo* triển khai trong lĩnh vực *khoa học / lí trí*.

Xin hỏi: Cái mới trong lĩnh vực này cụ thể là cái gì?

- là *khái niệm*.

Hỏi tiếp: Là *khái niệm* loại nào?

- là *khái niệm khoa học*.

Hỏi tiếp: *Khái niệm khoa học* ở trình độ nào?

- là *khái niệm khoa học hiện đại*, ở trình độ đương thời.

Hỏi tiếp: Bằng cách nào trẻ em có được *khái niệm khoa học*?

Trong lí thuyết cũng như trên thực tiễn, cái và cách liên hệ hữu cơ với nhau. Muôn đời nay, sống tự nhiên trong cuộc sống hằng ngày, tự mày mò lấy bằng thử và sai, em học được các thao tác tay chân và các khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa. Nay muốn có các khái niệm khoa học thì em phải có thêm các thao tác trí óc. Từ thao tác tay chân sang thao tác trí óc là một *"bước nhảy sinh mệnh"* quan trọng bậc nhất của đời người hiện đại.

Tâm lí học thế kỉ XX đưa ra ý tưởng lí thuyết kì thú về quá trình *chuyển vào trong* (vốn là một tư tưởng triết học Mác-xít): *chuyển* thành tựu của nền văn minh nhân loại *vào trong* cá nhân mình.

Triển khai nghiên cứu thực nghiệm quá trình "chuyển vào trong", Galperin phát hiện ra các *giai đoạn* (trình độ) chuyển hóa gọi là "Các giai đoạn hình thành khái niệm - kĩ năng - kĩ xảo". Mươi năm sau, quá trình chuyển vào trong được nghiên cứu kĩ hơn, như một *quy trình kĩ thuật* hình thành khái niệm khoa học. Mươi năm tiếp theo, nghiên cứu quy trình kĩ thuật này kĩ hơn, theo hướng phân giải thành các nhân tố cấu thành thì đạt đến *công nghệ* hình thành khái niệm. Nói đến công nghệ tức là nói đến quá trình làm ra sản phẩm tất yếu. Công nghệ hình thành khái niệm trong giáo dục là đứa em muộn màng cùng dòng máu với công nghệ sản xuất vật chất, theo *nguyên lí* cơ bản của đại công nghiệp đã có sẵn từ thế kỉ XVIII.

Nguyên lí của đại công nghiệp là phân giải quá trình sản xuất, xét ngay trong bản thân nó và trước hết là không liên quan gì đến bàn tay con người, thành các nhân tố cấu thành nó. (Mác, *Tư bản*, quyển thứ nhất, tập 2, Nxb Sự thật, Hà Nội, 1975, tr.322).

Sau ba thế kỉ vận hành, đến những thập niên cuối thế kỉ XX thì công nghệ sản xuất đại công nghiệp cơ khí đạt đến *công nghệ cao*. Cũng trong nửa sau thế kỉ XX, công nghệ hình thành khái niệm khoa học ngày càng đạt đến độ tin cậy cao hơn.

Đầu thế kỉ XXI, một khi trẻ em hiện đại cần đến những khái niệm khoa học hiện đại (cái) thì trong thực tiễn giáo dục, đã có ở mức đáng tin cậy công nghệ hình thành khái niệm khoa học (cách) làm ra sản phẩm tất yếu.

IV - Từ góc nhìn nghiệp vụ sư phạm

Toàn bộ sự nghiệp giáo dục chỉ vì một nhân vật - học sinh. Học sinh đến trường để học. Từ đó, nền giáo dục hiện đại thâu tóm vào tám chữ:

Ai cũng được học, học gì được nấy

Ai cũng được học, tất cả *100% trẻ em* hiện đại, dù sinh sống ở bất cứ vùng miền nào của Tổ quốc Việt Nam, đều được học, đó là nhiệm vụ *xã hội - chính trị* bất khả kháng của Nhà nước hiện đại.

Học gì được nấy là yêu cầu không khoan nhượng đặt ra cho *nghiệp vụ sư phạm hiện đại*.

Cơ sở triết học của nghiệp vụ sư phạm hiện đại là ***phạm trù cá nhân***. Mỗi cá nhân phát triển thành chính mình.

Cơ sở tâm lí học của nghiệp vụ sư phạm hiện đại là *lí thuyết hoạt động*, phân hóa thành các *hoạt động chủ đạo* cho các lứa tuổi: 0-2; 3-5; 6-12; 13-17;...

Mỗi hoạt động chủ đạo tạo ra một cái mới đặc trưng cho lứa tuổi. Nghiệp vụ sư phạm phải xác định được *cái mới của lứa tuổi* và phải tổ chức được "bước nhảy" từ lứa tuổi này sang lứa tuổi tiếp theo (để không xảy ra khủng hoảng tự phát).

Quan trọng bậc nhất trong đời người hiện đại và có tính quyết định một có một không là "bước nhảy sinh mệnh" từ nhà đến trường, lần đầu tiên em đi học.

Trẻ em hiện đại đi học (VIỆC HỌC của trẻ em hiện đại) là một sự kiện chưa hề có trong lịch sử, vì *trẻ em hiện đại là nhân vật lần đầu tiên xuất hiện* trong lịch sử. Sự kiện này phải coi là điều kiện tiên quyết để tổ chức VIỆC HỌC, cụ thể là *nghiệp vụ sư phạm* hiện đại phải trả lời rành mạch, dứt khoát hai câu hỏi cơ bản nhất:

Một. Cái mới của mỗi lứa tuổi là CÁI gì?

Hai. Bằng CÁCH nào để có?

Cả CÁI lẫn CÁCH này nhằm tạo ra sự phát triển tinh thần. Muôn đời nay, trẻ em phát triển theo phạm trù người. Trẻ em hiện đại phát triển theo *phạm trù cá nhân*.

***

Hoạt động chủ đạo ở lứa tuổi tiểu học hiện đại cấp năng lượng cho sự phát triển nhận thức lí tính - tư duy khoa học bằng cái mới là khái niệm khoa học hiện đại. Khái niệm có các giá trị và vai trò khác nhau trong mỗi lĩnh vực tinh thần.

Trong *khoa học*, khái niệm là sản phẩm chính cống, chính thức, dứt khoát, xong là xong, với *giá trị* đúng.

Trong *nghệ thuật*, khái niệm chỉ là một bán thành phẩm với hi vọng sẽ có sản phẩm chính cống. Sản phẩm này ở mỗi người một khác, nên chỉ có *giá trị gần đúng*.

Trong *đạo đức*, khái niệm cũng cần, cũng có ích... nhưng chớ cả tin, y dễ là một kẻ lừa đảo, nói một đằng làm một nẻo (đạo đức giả).

Không nhận ra giá trị và vai trò của khái niệm trong các lĩnh vực tinh thần, nên giáo dục nhà trường (kể từ khi thầy Khổng Tử mở trường) mắc sai lầm lớn nhất, lâu đời nhất là *khái niệm hóa* tất tật mọi chuyện, đề cao quá đáng lí trí, cứ như y là sang trọng nhất, thậm chí là độc tôn trong giáo dục nhà trường. Sai lầm *"khái niệm hóa"* này, mia mai thay, tự nó nay lại mắc sai lầm lớn hơn là không có khái niệm đúng về nhà trường hiện đại.

Nhà trường hiện đại dành cho 100% dân cư đã trở nên bình thường như một nhân tố hữu cơ của *cuộc sống thực*. Ở trường, ở nhà, ở đâu em cũng sống cuộc sống thực, với những đau khổ thực, với những hạnh phúc thực, những hạnh phúc và đau khổ ngay tại chỗ, ngay bây giờ. Sống xứng đáng cuộc sống thực ngày hôm nay là cách "chuẩn bị" tốt nhất cho ngày mai. *Quả* sẽ có bắt đầu từ một cái xa vời vợi, một cái *mầm* vừa nảy, một cái mầm lành mạnh, rồi một cái *chồi* khỏe khoắn, rồi những cái *lá* xanh tươi, rồi *nụ*, rồi *hoa*... mỗi cái là

một trình độ phát triển tự nhiên, có thực và đầy trách nhiệm. Quá trình phát triển sẽ là tối ưu, nếu nó diễn ra tự nhiên, theo logic nội tại của nó, không có bất cứ sự cưỡng bức nào từ bên ngoài, "không nhổ nhớm cây cho nó chóng lớn" (Mạnh Tử).

Nói rằng *trẻ em hiện đại* lần đầu tiên đến trường bắt đầu từ *hoạt động chủ đạo* trong lĩnh vực *khoa học/lí trí* là cốt để nhắc cho nhà giáo hai điều cơ bản nhất về mặt nghiệp vụ sư phạm.

Một. Những thành tựu - *cái đã có* trong hai lĩnh vực tinh thần còn lại (tình cảm, đạo đức...) đã có sẵn từ nhà, vốn được hình thành một cách tự nhiên tự phát, coi như một may mắn, như thai nhi đậu lại. Phần còn có thể có thì trông vào sự gần gũi nhiều nhất với ông bà cha mẹ, trông vào *giáo dục gia đình*. Thời thơ ấu, năm / sáu năm đầu đời, được *ở nhà* với người lớn (đặc biệt ở các gia đình có văn hóa) là phương án tốt nhất đối với bé.

Vườn trẻ, mẫu giáo, những "sáng tạo" của thời đại, vốn xuất phát từ lợi ích của người lớn hơn là vì lợi ích của bé. May sao, giáo dục tiểu học còn có cơ hội (cơ hội cuối cùng) để bảo tồn, củng cố vững chắc hơn, phát huy lung linh hơn phẩm chất đã có về tình cảm, đạo đức, những nét đặc trưng của gia đình, của quê hương, của dân tộc... thông qua các hoạt động nghệ thuật, các hoạt động xã hội, thông qua tham quan, du lịch... Trong thời đại đầy biến động, giáo dục tiểu học là cơ may cuối cùng để giữ lấy cái gốc, bảo tồn bản sắc dân tộc, những tinh chất của cuộc sống ngàn năm mà lịch sử đã sáng tạo và truyền lại.

Hai. *Cái mới* đặc trưng cho tiểu học thuộc lĩnh vực *khoa học/lí trí* hình thành từ quá trình nhận thức - tư duy. Một nền sản xuất vật chất (một phương thức sản xuất hiểu theo nghĩa marxist) dùng công cụ và tư liệu nào đặc trưng cho mình: công cụ thủ công hay máy móc, thì cũng vậy, đặc trưng cho một kiểu tư duy là khái niệm: khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa hay khái niệm khoa học.

Bước vào lứa tuổi tiểu học, về mặt triết học, em phải xử lí *cái đã có* - khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa bằng phép phủ định (biện chứng); còn về mặt lịch sử, trong thực tiễn cuộc sống, em phải tự khẳng định mình bằng *cái mới*, lần đầu tiên em tự làm ra cho chính mình. Căn cứ vào cả hai mặt ấy (triết học và lịch sử), nền giáo dục hiện đại phải có một *giải pháp tổng thể* về *cái mới* (cái) và nghiệp vụ làm ra nó (cách).

Cả cái lẫn cách ở bậc tiểu học là cơ hội đầu tiên cho em tiếp cận nền văn minh hiện đại. Nói rõ ra, ở bậc tiểu học hiện đại cái và cách phải *khác về nguyên lí* so với bậc tiểu học cổ truyền, phải tương đồng với những thành tựu hiện đại về triết học, khoa học, đặc biệt về tâm lí học sư phạm và lứa tuổi. Xin lưu ý rằng cái này đã *có sẵn* trong nền văn minh đương thời với tư cách là *đối tượng* lĩnh

hội dành cho em. Các *đối tượng* lĩnh hội (quen gọi là nội dung chương trình) vốn có sẵn, thầy giáo hiện đại chỉ làm việc *chọn lựa và sắp xếp* theo những nguyên tắc của nghiệp vụ sư phạm hiện đại. Có ba nguyên tắc:

Một. Nguyên tắc *phát triển*. Môn học thiết kế theo logic nội tại của hệ thống khái niệm khoa học, tôn trọng sự phát triển tự nhiên của *đối tượng*, không có sự cưỡng bức từ ngoài. Sự phát triển này sẽ là tối ưu, nếu quá trình đi từ trừu tượng đến cụ thể, từ chung đến riêng, từ đơn giản đến phức tạp...

Hai. Nguyên tắc *chuẩn mực*. Nói đến hệ thống khái niệm tức là nói đến một dòng lí thuyết. Có thể có nhiều lí thuyết về một đối tượng, hãy chọn lấy một làm chuẩn mực, để liên kết và liên thông với các dòng khác, nhằm định hướng an toàn cho tiến trình phát triển trong mọi hoàn cảnh sống thực của cá nhân.

Ba. Nguyên tắc *tối thiểu*. Chọn những cái không thể không có mà còn có khả năng bỏ ngỏ đối với cả 100% học sinh, sao cho trên cơ sở cái tối thiểu có khả năng bỏ ngỏ này, tạo cơ hội cho từng em một, ai có sức đến đâu đi đến đấy, không ai cản trở ai, cũng không bị ai cản trở, mà hi vọng sẽ có được cái *tối đa* cho mỗi cá nhân học sinh.

Cách là cách tổ chức quá trình biến *đối tượng* thành *sản phẩm*. Sản phẩm này lấy *giá trị* của mình làm tăng thêm giá trị của cá nhân em (chứ không làm tăng thêm giá trị cho xã hội), tức là tạo ra sự phát triển cá nhân. Năng lượng cấp cho sự phát triển cá nhân là giá trị của sản phẩm do em tự làm ra, do đó, quá trình phát triển hi vọng là tối ưu, nếu sản phẩm là tất yếu: Làm gì được nấy, làm đâu được đấy.

Bước phát triển độc đáo có tính đột phá của *tư duy giáo dục* thể hiện ở chỗ *nghiệp vụ sư phạm hiện đại* coi sản phẩm giáo dục như bất cứ *sản phẩm trần gian* nào khác, đều do mỗi học sinh tự làm ra cho chính mình, vì sự phát triển của chính mình.

Quá trình biến *đối tượng* thành sản phẩm trong sản xuất vật chất gọi là quá trình sản xuất, còn trong giáo dục gọi là việc học. Quá trình này (việc học) thâu tóm vào mình các *nhân tố của quá trình làm ra sản phẩm*.

Nếu gọi ước lệ:

* *Đối tượng* có sẵn trong cuộc sống là A (cái)

* *Quá trình* làm biến hóa đối tượng A (cách) để làm ra

* *Sản phẩm* là a (cái)

thì nghiệp vụ sư phạm hiện đại thâu tóm vào một công thức giản đơn:

$A \longrightarrow a$

Mối quan hệ thầy / trò cũng thâu tóm vào công thức này. Ngay từ khi mở trường dạy học, thầy Khổng Tử đã dùng công thức trên:

A - Cái ở trong đầu thầy.

a - Cái ở trong đầu trò.

——→ Cách - Quá trình thầy giảng giải.

Diễn đạt bằng lời, nghiệp vụ sư phạm của thầy Khổng Tử là:

Thầy giảng giải - Trò ghi nhớ.

Hàng ngàn năm ngự trị độc tôn một công thức ấy, chỉ gần đây, từ nửa sau thế kỉ XX, có người nghi ngờ, hỏi vặn lại, nếu thầy không giảng giải thì chuyện gì sẽ xảy ra?

- Chuyện tốt lành, rất tốt lành, tốt lành đến ngỡ ngàng, nhờ có cách làm mới:

Thầy thiết kế - Trò thi công.

Thầy thiết kế là thiết kế việc học, tức là thiết kế quá trình biến A thành a, như kiến trúc sư thiết kế ngôi nhà hiện đại (cả thiết kế kiến trúc lẫn thiết kế thi công).

Công thức A ——→ a nhìn từ phía này thì thấy thầy giáo, nhìn từ phía kia thì thấy học trò. Vừa cho *giáo dục*, vừa cho *tự giáo dục*, nhưng công thức ấy chỉ tạo ra *sự phát triển của riêng trò.*

Chúng ta trở lại điểm xuất phát ở đầu, toàn bộ sự nghiệp giáo dục chỉ vì một nhân vật - học sinh. Ngày nay, về mặt xã hội - chính trị, *ai cũng được học.* Thế nên, về mặt nghiệp vụ sư phạm, nền giáo dục phải đảm bảo cho việc học phải được tổ chức và kiểm soát, sao cho *học gì được nấy, học đâu được đấy.*

BẮT CHƯỚC, SÁNG TẠO VÀ... ĂN CẮP

Văn Như Cương

Giờ tập viết của học sinh lớp một. Cô giáo dặn dò: "Các em hãy nghe kĩ lời cô nói, làm cho đúng những điều cô làm mẫu. Phải bắt chước cô mà viết cho đúng...". Và bây giờ các em đang tập viết một chữ cái vào vở của mình.

Các giờ tập viết của lớp một đều diễn ra như thế. Em nào cũng phải cố bắt chước cô, nét lên nét xuống, nét cao nét thấp, nét đậm nét nhạt, nhất nhất đều phải đúng theo mẫu đã được viết sẵn ở đầu dòng. Xem ra đối với trẻ con, cái hoạt động bắt chước này cũng không phải dễ dàng gì. Đứa thì méo mồm, đứa thì trợn mắt, đứa thì ngoẹo đầu... cố điều khiển ngòi bút của mình để tô cho đúng cái nét bút chì mà cô đã viết mẫu.

Bắt chước là một hoạt động quan trọng và chủ yếu trong quá trình học tập, bao gồm học để biết và tập để làm cho đúng. Đứa trẻ trước khi đến trường đã phải học tập nhiều thứ: tập đứng, tập đi, tập nói... Trẻ làm được những điều đó là do bắt chước, với sự giúp đỡ của người lớn, thực ra là người lớn dạy chúng bắt chước, bắt buộc chúng phải bắt chước. Nếu bố mẹ không quan tâm dạy nói cho con thì đứa trẻ cũng phải "tự mình bắt chước" và cuối cùng nó vẫn có thể nói được.

Trong các loài vật thì con người có khả năng bắt chước tốt nhất. Bởi một lẽ dễ hiểu là con người thông minh hơn loài vật và các giác quan phát triển đồng đều hơn loài vật. Một trẻ bị điếc bẩm sinh thì dẫu nó có thể phát âm được nhưng cuối cùng vẫn câm vì không có khả năng nghe để bắt chước mà nói. Loài khỉ được mệnh danh là có tài bắt chước, nhưng một con khỉ sống chung với người cũng không thể nói tiếng người được vì cơ quan phát âm của nó không phát triển.

Khi ta đòi hỏi học sinh phải *bắt chước* để viết tập cho đúng thì hiển nhiên ta không đòi hỏi học sinh *sáng tạo*, thậm chí cấm học sinh sáng tạo. Chẳng hạn, cô không được phép dạy các em viết chữ cái theo kiểu "thư pháp", nghĩa là sau khi viết xong, ai muốn hiểu đó là chữ gì cũng được!

Trong lần cải cách gần đây nhất, liên quan đến việc học chữ cái, một tác giả chỉ dám đưa ra một chút sáng tạo nho nhỏ. Đó là dạy viết chữ "e" trước, dạy

viết chữ "a" sau. Lí do rất đơn giản: đối với trẻ con lớp một, viết chữ "e" dễ hơn viết chữ "a". Thế là ngay lập tức hàng loạt bài báo được đăng tải nhằm lên án tác giả với nhiều tội danh khác nhau: thay đổi trật tự a, b, c,... là gây mầm mống nổi loạn cho học sinh; dạy e trước làm cho trẻ con nói ngô nói ngọng; dạy e trước làm cho giáo dục của ta càng ngày càng tụt hậu so với các nước dạy a trước; ngay gần đây thôi có người khẳng định rằng trật tự a, b, c... giống như bản tuần hoàn Mendeleev, làm sao mà thay đổi được?

Mới hay sáng tạo đâu phải là việc dễ dàng, đâu phải là việc ai cũng có thể làm được!

Có nhiều học giả nói rất đúng rằng "trong bất cứ lĩnh vực nào, bất cứ hoạt động nào cũng có thể sáng tạo và cũng cần phải sáng tạo" (điều khẳng định đó chẳng qua cũng chỉ là bắt chước người xưa nói mà thôi, không chứa yếu tố sáng tạo nào!). Từ đó suy ra là trong *hoạt động bắt chước* cũng có thể sáng tạo, thậm chí càng cần phải sáng tạo. Vì thế, hoàn toàn không phải là nghịch lí khi ta nói *"bắt chước một cách sáng tạo"*. Để xây dựng chủ nghĩa xã hội ở Việt Nam, chúng ta phải bắt chước các nước đàn anh trong phe xã hội chủ nghĩa như Liên Xô, Trung Quốc..., nhưng là bắt chước một cách sáng tạo, nghĩa là học tập kinh nghiệm của các nước bạn và vận dụng linh hoạt vào hoàn cảnh nước ta. Nếu chỉ bắt chước một cách rập khuôn thì sẽ thất bại, mà cải cách ruộng đất là một ví dụ. Hiện nay, khi chúng ta chuyển sang cơ chế thị trường, khi ta vào WTO, hiển nhiên ta phải bắt chước các nước tư bản xem người ta điều hành đất nước họ như thế nào. Cố nhiên bắt chước lần này cũng cần phải sáng tạo, không rập theo khuôn mẫu của người ta. Phải chăng vì thế mới có khái niệm "cơ chế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa"?

Trong các lĩnh vực nghệ thuật và khoa học là những lĩnh vực vốn dành cho sáng tạo thì thường xảy ra hiện tượng bắt chước trầm trọng đến mức phải gọi là ăn cắp, tức là "đạo"... Nào là đạo văn, đạo thơ, đạo nhạc, đạo họa, đạo toán...; mà không chỉ ở nước ta, ở các nước khác cũng không hiếm, mà đạo chích không phải chỉ là kẻ tầm thường mà còn có cả những nhân vật nổi tiếng hẳn hoi... Trong các lĩnh vực này, ăn cắp có nghĩa là lấy thành quả sáng tạo của người khác để làm sáng tạo của mình... Chép nguyên một đoạn văn của người ta mà không để trong ngoặc kép và không nêu nguồn thì đúng là ăn cắp. Vẽ lại một bức tranh của người ta rồi đem dự thi cũng là ăn cắp. Viết một định lí đã có vào luận văn của mình là ăn cắp... Tuy nhiên cũng có trường hợp người ta không chép nguyên văn, không vẽ lại đúng hệt... mà chỉ ăn cắp cái ý tưởng mà thôi. Vì vậy, nhiều khi người ta còn phải tranh luận, thậm chí kiện tụng để xem trường hợp này nọ có phải là ăn cắp hay không.

Một lần, có một bài làm văn thi vào đại học được điểm 10 và được đăng lên báo. Ban đầu có nhiều người khen là hay, nhưng về sau lại có nhiều người chê. Những người chê cho rằng bài văn đó chẳng có ý gì mới, chẳng có gì sáng tạo, mà toàn nói lại ý kiến của người khác. May mà em học sinh viết bài văn đó không bị quy là đạo văn hay đạo ý tưởng mà chỉ bị phê bình là thiếu sáng tạo, nghĩa là chỉ toàn là bắt chước.

Thật ra, nhiệm vụ của học sinh khi đi thi hoặc làm bài kiểm tra là phải chứng tỏ rằng mình đã hiểu đúng được những gì mà chương trình, sách giáo khoa, thầy cô yêu cầu em phải hiểu đúng. Vậy nếu họ chép lại, nói lại những điều đã học... thì chẳng có gì đáng để phê phán!

Ở bậc phổ thông, trong môn văn, học sinh được làm quen với khá nhiều tác phẩm kinh điển: *Văn tế nghĩa sĩ Cần Giuộc, Truyện Kiều, Bình Ngô đại cáo, Tuyên ngôn độc lập, Ngục trung nhật kí*..., rồi *Chí Phèo, Vợ nhặt, Vợ chồng A Phủ, Rừng Xà-nu, Mùa lạc*... Đã có rất nhiều bài viết của các nhà nghiên cứu, các nhà phê bình văn học..., rất nhiều luận văn cử nhân, thạc sĩ, tiến sĩ bàn về các tác phẩm ấy rồi... Mà thử hỏi trong các "nghiên cứu" đó có bao nhiêu phần trăm là mới mẻ, là sáng tạo... hay cũng chỉ làm cái việc tổng hợp lại, sắp xếp lại và bình thêm chút ít mà thôi...? Thế thì tại sao chúng ta lại yêu cầu một học sinh lớp 12 trong vòng 120 phút có thể viết về *Ngục trung nhật kí* hay *Bình Ngô đại cáo* với những ý kiến riêng độc đáo, độc lập và sáng tạo của mình? Thật là không hợp lí khi chúng ta bắt trẻ con phải "sáng tạo", phải làm những điều mà người lớn già đầu bạc tóc vẫn chưa làm được.

Thực ra người ta không muốn chê em học sinh được điểm 10, mà chỉ muốn nhân dịp này để lên án cách giảng dạy trong trường học của chúng ta. Nhiều ý kiến cho rằng chúng ta đang tiến hành một cách dạy lạc hậu: dạy nhồi, dạy nhét, thầy áp đặt ý kiến của mình (tức là của sách giáo khoa) cho học sinh, không khuyến khích học sinh sáng tạo, độc lập suy nghĩ, và từ đó làm cho hoc sinh học vẹt, học tủ, học theo mẫu, học để đi thi, học để lấy bằng, bằng mọi cách... Rồi người ta lên án cách ra đề thi văn, cho rằng đề thi là nguyên nhân làm cho học sinh không sáng tạo. Rồi tiếp theo đó xuất hiện một số đề thi theo dạng mở, đại loại như (tôi không nhớ nguyên văn): hãy nói về trái tim có điều kì diệu, hãy viết về một bài học có nghĩa mà cuộc sống đã dạy cho em, hãy viết về người thân yêu nhất của mình, hãy viết về một lỗi lầm mà em đã mắc phải... Tôi tin chắc rằng trước những đề thi như thế thì học sinh một là không biết viết gì, hai là sẽ viết một cách "sáng tạo" nghĩa là bịa ra những chuyện không có thật đối với mình, và ba là ăn cắp chuyện đâu đó đã đọc được...

Chỉ có thể sáng tạo trên cơ sở hiểu biết sâu sắc, tường tận và ngọn ngành những kiến thức liên quan đến vấn đề mà anh đang nghiên cứu. Mà không phải cứ hiểu biết sâu sắc rồi thì ai cũng sáng tạo được. Bởi vậy, yêu cầu sáng tạo là quá cao, không thể đặt ra đối với tất cả mọi học sinh. Yêu cầu trước hết ở bậc phổ thông là cung cấp cho học sinh những kiến thức cơ bản, phổ thông, toàn diện..., chứ không phải yêu cầu chủ yếu là sáng tạo.

Đã là "đi học" thì trước hết là phải "học" và "tập" cái đã, kể cả học thuộc lòng và tập làm như máy nếu cần. Vì nếu không học được gì, không bắt chước được gì thì làm sao nói đến sáng tạo, độc lập suy nghĩ?

Vậy điều trước hết mà chúng ta phải lo lắng và quan tâm là làm sao cho học sinh chịu học, chăm học để tiếp thu những kiến thức đã được tổng kết của nhân loại. Chúng ta phải đi lại từ bước cơ bản nhất: "Thầy *có* dạy, trò *có* học", "Thầy dạy *thật*, trò học *thật*", rồi từ đó mới có thể phấn đấu "Thầy dạy *tốt*, trò học *tốt*", và tiến lên "Thầy dạy *sáng tạo* và trò học *sáng tạo*".

CHUYỆN "THI ĐUA" TRONG GIÁO DỤC

Trần Hữu Quang

Đâu là nguyên nhân của căn bệnh thành tích trong giáo dục? Có đúng thi đua là động lực của nhà giáo? Làm thế nào để thực sự "cởi trói" cho nhà giáo, và trả lại môi trường sư phạm cho nhà trường?

Tại ba cuộc hội thảo với lãnh đạo các sở giáo dục ở ba miền do Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức trong cùng một ngày vào cuối tháng 8 vừa qua nhằm thảo luận về chuyện thi đua và về cuộc vận động *"Nói không với tiêu cực trong thi cử và bệnh thành tích trong giáo dục"*, nhiều nhận định khá thẳng thắn đã được nêu ra nhằm nhận diện *căn bệnh thành tích* trong giáo dục. Trong số các phát biểu, tập trung và nổi bật nhất có lẽ là những ý kiến cho rằng căn bệnh này xuất phát từ việc *áp đặt các chỉ tiêu thi đua từ trên xuống*. Tuy nhiên, riêng tại cuộc hội thảo ở Hà Nội, một vị thứ trưởng giáo dục, sau khi nhìn nhận căn bệnh thành tích đã có từ lâu, vẫn tiếp tục khẳng định rằng thi đua khen thưởng là *"động lực"* để giáo viên và học sinh hoàn thành tốt nhiệm vụ của mình[1]. Một câu hỏi có thể được đặt ra ở đây: có đúng thi đua là động lực trong giáo dục? Trong bài này, chúng tôi muốn bàn về chuyện động lực và chuyện thi đua, từ đó thử góp phần vào việc nhận diện ra nguyên nhân của căn bệnh thành tích trong nhà trường hiện nay.

Thế nào là động lực?

Có thể định nghĩa vắn tắt "động lực" là cái lực thúc đẩy người ta đi đến một hành động hay một ứng xử nào đó. Người ta thường phân biệt hai loại động lực, ngoại lai và nội tại. *Động lực ngoại lai* là loại động lực đến từ bên ngoài, tác động từ bên ngoài: đó là khi người ta làm một việc gì đó *nhằm đạt được một điều nằm bên ngoài nội dung công việc này*, chẳng hạn để được phần thưởng, để khỏi bị chê trách, hay để được người khác khen ngợi. Đối với học sinh, đó là học để đạt danh hiệu học sinh giỏi, để được thầy cô và cha mẹ khen, hoặc để khỏi bị la mắng...; đối với giáo viên, đó là dạy sao cho đạt "chỉ tiêu" học

sinh lên lớp, để được tuyên dương, hoặc chỉ để tránh bị phê bình... Còn với những *động lực nội tại*, người ta làm một việc gì đó *vì quan tâm đến chính công việc này* (do động cơ đạo đức, do lương tâm chức nghiệp...), hay *vì sự hứng thú* mà người ta tìm thấy ngay trong bản thân công việc, chứ không trông chờ một phần thưởng nào đó đến từ bên ngoài công việc, và cũng không quan tâm tới lời chê trách của người khác, nếu có[2]. Đối với học sinh, đó chẳng hạn là việc học môn văn hay môn toán vì thấy thích những môn này; đối với thầy cô, đó chẳng hạn là dạy học vì sự thôi thúc của lương tâm giáo chức hay nghĩa vụ sư phạm của mình, hoặc vì sự say mê với môn mà mình dạy, hoặc vì một thứ tình cảm tự nhiên đối với những mái đầu xanh còn non nớt luôn dõi theo từng lời nói và cử chỉ của mình...

Nhiều cuộc điều tra ở các nước đã kết luận rằng những động lực nội tại luôn luôn dẫn tới những hành vi và tâm thế hoàn toàn mang tính chất tự quyết (*self-determination*), trong khi ngược lại, nhiều động lực ngoại lai thường được cảm nhận như là những cái gì áp đặt, cưỡng bách (*constraint*). Các kết quả điều tra còn cho thấy có những hoạt động tuy lúc đầu được coi là đầy hứng thú, nhưng một khi bị đưa vào trong khuôn khổ áp đặt thì người ta sẽ mau chóng mất đi sự hứng thú. Nói cách khác, sự áp đặt thường tiêu diệt sự hứng thú[3].

Có đúng thi đua là động lực của nhà giáo?

Nếu hiểu động lực theo ý nghĩa như trên, tức là chú trọng tới chiều kích "tự quyết" của những động lực nội tại, thì chủ trương coi thi đua là động lực trong giáo dục, theo thiển ý chúng tôi, là một quan điểm sai lầm, ít ra trên hai phương diện.

Xét về mặt phương pháp luận, "thi đua" chỉ là một trong những biện pháp hay đòn bẩy nhằm mục tiêu góp phần động viên tinh thần trong lao động, học tập... Do đó, không thể coi nó như yếu tố duy nhất hay quyết định đối với *động lực* lao động và học tập của con người, càng không phải là yếu tố có thể làm khôi phục hay giúp nâng cao chất lượng giáo dục vốn đang xuống cấp nghiêm trọng. Coi thi đua là động lực để giáo viên và học sinh hoàn thành tốt nhiệm vụ thì cũng không khác gì đặt lộn ngược đầu ý nghĩa của động lực: đó là quan niệm chỉ coi trọng những động lực bên ngoài (chỉ tiêu, thành tích, khen thưởng...) hơn là các động lực thực chất bên trong, tức là các động lực tinh thần và đạo đức, mặt khác biến những biện pháp thi đua thành những điều áp đặt và vô hình trung ngay từ đầu đã là mầm mống triệt tiêu những sự hứng thú có thể có nơi giáo viên và học sinh. Chính vì *đảo lộn thang bậc giá trị* như vậy nên mới ngày càng sinh sôi nảy nở các tệ học vẹt, dạy chay, chạy theo thành tích và

báo cáo thành tích ảo, mua bằng, bán điểm, chạy trường... Theo lời một nhà giáo, chính vì "thi nhau chạy theo các chỉ tiêu duy ý chí" do cấp trên ấn định, mà điều này lại "phù hợp với ý muốn và lợi ích của lãnh đạo trường và các cấp trên trong ngành, có khi của cả chính quyền và cấp ủy địa phương", cho nên "vô tình sự gian dối mặc nhiên được cả trên và dưới đồng tình chấp nhận"[4].

Thứ hai, *xét về mặt triết lí sư phạm*, cái sai lầm của quan điểm trên là giản lược hóa động lực của nhà giáo cũng như của học sinh vào hoạt động thi đua. Khó có ai tin được rằng ngày nào thầy cô giáo cũng bước lên bục giảng với tâm thế "thi đua" và chỉ nhằm đạt được những chỉ tiêu thành tích nào đó, bởi vì phần lớn chắc hẳn đã chọn lựa nghề dạy học và dành tâm huyết với học trò của mình vì những cái lẽ lớn lao hơn chuyện thi đua nhiều! Nếu học sinh chỉ học vì động cơ thi đua mà không hề yêu thích các môn mình học thì chuyện chỉ thuộc bài văn mẫu hay chuyện quay cóp cũng là điều dễ hiểu và gần như tất yếu. Suy cho cùng, quan điểm coi thi đua là động lực thực chất phản ánh thái độ "tầm thường hóa" hoạt động giáo dục[5], và không thực sự tôn trọng nhân cách của nhà giáo cũng như học sinh.

Chúng tôi cho rằng không phải do cách đề ra chỉ tiêu, cũng chẳng phải do cách tổ chức phong trào thi đua, mà chính quan điểm coi thi đua là động lực mới là nguyên nhân trực tiếp của căn bệnh thành tích, và từ đó dẫn tới bệnh gian dối và bệnh thực dụng về mặt đạo lí ngay trong môi trường giáo dục hiện nay. Vì vậy, nếu các nhà lãnh đạo giáo dục tiếp tục duy trì quan điểm này thì tình hình sẽ lại rơi vào vòng luẩn quẩn và khó thay đổi được gì về thực chất.

Ở Liên Xô, vốn là nơi xuất xứ của chuyện thi đua, người ta đã bãi bỏ việc thi đua trong giáo dục từ thập niên 1930. Và nói như GS. Hoàng Tụy, cần "mạnh dạn bỏ thi đua trong giáo dục mà nên học tập kinh nghiệm các nước tiên tiến, dùng những biện pháp quản lí thích hợp hơn để động viên tính tích cực của người lao động"[6].

Hai nguyên nhân sâu xa

Theo chúng tôi, có hai nguyên nhân sâu xa của căn bệnh thành tích trong giáo dục. Thứ nhất, nguyên nhân về mặt *phương thức tổ chức và quản lí*: đó là tình trạng "hành chính hóa" hay "nhà nước hóa" nhà trường, thể hiện qua cách tổ chức bộ máy và cách chỉ đạo nặng về hình thức và định lượng (các chỉ tiêu) chứ không quan tâm tới nội dung và chất lượng, chỉ chú tâm vào những biện pháp hành chính (áp đặt từ trên xuống) chứ không coi trọng những biện pháp mang tính sư phạm (gợi mở, hướng dẫn...) và tôn trọng quyền tự chủ sư phạm của người thầy.

Nguyên nhân thứ hai là *triết lí giáo dục*: đó là quan niệm rằng giáo dục là dạy dỗ, bảo ban, nặng về phương pháp mệnh lệnh và kiểm soát hơn là phương pháp hướng dẫn, gợi mở và khai phóng; đó là quan niệm áp đặt và độc quyền về tư duy, không dám chấp nhận những ý kiến khác (từ đó việc dạy và học chủ yếu diễn ra theo kiểu "nhồi nhét", thầy đọc trò chép...), và hệ quả không tránh khỏi là "đào tạo những mẫu người chỉ biết ngoan ngoãn chấp hành, quen được dẫn dắt, bao cấp cả về tư duy và hành động hơn là biết suy nghĩ độc lập và tự chịu trách nhiệm"(7).

***

"Quyết sách" then chốt bây giờ không thể chỉ dừng lại ở chuyện "chống tiêu cực", bởi lẽ "những việc chống tiêu cực trong giáo dục đang làm là cần thiết, nhưng cần nói rõ đấy không phải là chiến lược"(8). Và lại, có lẽ cũng cần tỉnh táo lưu ý tới một khả năng phản tác dụng của phong trào chống tiêu cực mà một nhà giáo vừa cảnh giác: "... Nhưng lo là phong trào tố cáo [tiêu cực] sẽ đi đến đâu? Hay là sẽ tạo nên phong trào học sinh tố cáo thầy, phụ huynh học sinh tố cáo thầy giáo, rồi đồng nghiệp ghi âm, chụp hình tố cáo lẫn nhau. Với nhà giáo, tố cáo đồng nghiệp là việc làm bất đắc dĩ, khổ tâm của nhà giáo. Cần làm thế nào để tránh cho người thầy phải làm việc đó..."(9).

Vấn đề chính yếu bây giờ cũng không phải là nên gia giảm thế nào các chỉ tiêu thi đua hay số lượng phong trào, mà là cần dứt khoát giã từ quan điểm coi thi đua là động lực của giáo dục, bãi bỏ các chỉ tiêu thi đua và những phong trào vô bổ vừa lãng phí vừa hành hạ cả thầy lẫn trò, sửa đổi căn bản những quy định quá máy móc và ngặt nghèo liên quan tới cách phân phối chương trình cũng như cách soạn giáo án... vốn là những điều lâu nay trói tay nhà giáo(10). Và một điểm cốt tử nữa cũng không thể không nhắc lại, đó là làm sao cho nhà giáo *sống được bằng đồng lương* của mình. Có như vậy mới mong khởi động được tiến trình khôi phục lại môi trường sư phạm và tinh thần sư phạm trong nhà trường, "cởi trói" cho các thầy cô giáo, trả lại quyền tự chủ sư phạm vốn dĩ phải thuộc về họ. Công việc khó khăn hơn hết mà cũng bao trùm lên tất cả, đó là làm sao xây dựng lại một nền triết lí giáo dục.

Chú thích:

(1) Xem *Pháp luật TP. Hồ Chí Minh*, 23-8-2006, tr. 4.

(2). (3) L.E. Deci, R.M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*, New York, London, Plenum Press, 1985. Dẫn lại theo Fabien Fenouillet, "La motivation à l'école", bài trong trang web *Apprendre autrement aujourd'hui* (www.cite-sciences.fr).

(4) Trần Thượng Tuấn, "Tư duy chỉ tiêu", *Thời báo Kinh tế Sài Gòn*, 7-9-2006, tr. 22.

(5) Nguyên Ngọc, "Quốc sách và quyết sách", *Thời báo Kinh tế Sài Gòn*, 31-8-2006, tr. 18-19.

(6) Lưu Thúy, bài phỏng vấn GS. Hoàng Tụy, "Chấn hưng giáo dục trong tình hình mới", tạp chí *Tia Sáng*, số 15, tháng 8-2006, tr. 30.

(7) Bản kiến nghị của GS. Hoàng Tụy và một số nhà giáo, nhà khoa học về việc chấn hưng, cải cách và hiện đại hóa giáo dục, *Tuổi trẻ Online*, 3-9-2004.

(8) Nguyên Ngọc, bài đã dẫn.

(9) Bài phỏng vấn GS. Dương Thiệu Tống của Diệu Hằng, "Phải đưa giáo dục đến với mọi người", *Người lao động*, 2-9-2006, tr. 3.

(10) Trần Hữu Quang, "Cần bãi bỏ ngay các 'chỉ tiêu' trong giáo dục", *Thời báo Kinh tế Sài Gòn*, 6-11-2003, tr. 38-39, và Trần Hữu Quang, "Tính tự chủ sư phạm", *Tia Sáng*, số 14, 20-10-2005, tr. 52-54.